

universitaria

La evaluación: una cuestión de justicia social

**Perspectiva crítica
y prácticas adecuadas**



Jan McARTHUR

narcea

La evaluación: una cuestión de justicia social

Perspectiva crítica y prácticas adecuadas

Jan McArthur

Prólogo a la edición española:

María Soledad Ibarra Sáiz

Gregorio Rodríguez Gómez

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA. *María Soledad Ibarra Sáiz y Gregorio Rodríguez Gómez*

INTRODUCCIÓN. La evaluación: una cuestión y un problema de justicia social

I. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

1. La evaluación desde la perspectiva de la justicia social

Introducción

Evaluación y equidad

Cómo afecta la evaluación a la vida de los estudiantes

Conclusión

2. Teorías de la justicia social

Introducción

John Rawls y la tradición del contrato social de la justicia

Alternativas al procedimentalismo

Las implicaciones para la evaluación que se derivan de los supuestos del contrato social sobre la justicia

Conclusión

3. Justicia social como reconocimiento mutuo

Introducción

Axel Honneth: la justicia como reconocimiento mutuo

No reconocimiento y patologías sociales

Conclusión

4. Justicia social y teoría de la práctica social

Introducción

Theodore R. Schatzki y la teoría práctica

Honneth y Schatzki

Un camino a seguir

II. HACIA UNA EVALUACIÓN QUE FAVOREZCA LA JUSTICIA SOCIAL

5. Confianza

Introducción

La «industria» del plagio

Calificación anónima

Conclusión

6. Honestidad

Introducción

Carga de trabajo de la calificación y sus condiciones

Calificar con precisión y exactitud

Conclusión

7. Responsabilidad

Introducción

Regulaciones y procedimientos

Conocimiento de las prácticas de evaluación y de las expectativas de los estudiantes

Conclusión

8. Perdón

Introducción

Desafiando la construcción social del fracaso

El perdón y el bucle de retroalimentación

Conclusión

9. Capacidad de respuesta

Introducción

Capacidad de respuesta al conocimiento

Capacidad de respuesta al mundo laboral

Conclusión

CONCLUSIÓN. Algunas reflexiones sobre la evaluación como una cuestión de justicia social

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

La evaluación es una actividad esencial en el contexto universitario en la que están implicados, de una u otra forma, todos los grupos de interés de la educación superior: profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios, autoridades académicas, patrocinadores, colaboradores, etc. La importancia y relevancia que la evaluación tiene en este contexto hacen de este libro de Jan McArthur un texto de consulta imprescindible para todos los que nos ocupamos y preocupamos por la evaluación, sobre todo por el análisis reflexivo y crítico que la autora realiza desde la perspectiva de la justicia social, aspecto escasamente considerado en las publicaciones académicas, en las que prevalece una perspectiva más técnica preocupada por la objetividad y la precisión.

En los últimos años, se evidencia un progresivo desarrollo de diferentes enfoques sobre la evaluación que han posibilitado lo que la autora denomina «una especie de revolución de clases», liderada por autores destacados por Jan McArthur como David Boud, Nancy Falchikov, David Sadler, Dai y Jenny Hounsell o Peter Knight, a los que habría que añadir otros muchos colegas, entre los que nos incluimos quienes firmamos este prólogo y que ponemos el foco de atención de la evaluación en lo que debería ser lo más importante: el aprendizaje del estudiante. Pero no sobre cualquier tipo de aprendizaje, sino sobre el aprendizaje estratégico, aquel que permite que el estudiante se empodere de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Este desarrollo conceptual se concreta en nociones como evaluación *del* aprendizaje, evaluación *para el* aprendizaje y evaluación *como* aprendizaje, que suponen formas muy diferentes de entender y practicar la evaluación. Si bien es cierto que el texto de Jan McArthur se basa en el análisis de la evaluación para el aprendizaje, obviando algunos de los avances que se han incorporado desde el enfoque de la evaluación como aprendizaje, es necesario enfatizar la relevancia de las reflexiones de la autora que nos hacen ver la evaluación desde un prisma totalmente diferente que cuestiona y critica las prácticas convencionales.

Paralelamente a este desarrollo práctico y conceptual también se han ido instalando en nuestras instituciones de educación superior toda una pléyade de procedimientos y regulaciones que, como destaca la autora, son tendencias en un sentido totalmente opuesto a lo que exige el aprendizaje de los estudiantes. La cultura de la auditoría y el control de calidad se han constituido no en medios de mejora sino en una finalidad por sí mismos. Uno de los ejemplos más evidentes de esta realidad se asienta en el proceso de diseño e implementación de un título universitario, que requiere seguir rígidas normas y

en muchas ocasiones no sustentadas en una patente y sólida fundamentación pedagógica. Este proceso, no se apoya en un modelo educativo concreto, todo vale siempre que se respete el formalismo. Es más, cuando se proponen acciones ratificadas en modelos pedagógicos alternativos no son ni comprendidas ni aceptadas. Así, no es de extrañar que, como señala la autora, la evaluación sea uno de los elementos más resistentes al cambio e inmune a la innovación.

Son múltiples las evidencias a nivel internacional que nos demuestran esta cierta renuencia al cambio y a la innovación, siendo un claro ejemplo de ello las normas y regulaciones a través de las cuales las instituciones de educación superior explicitan, cuando lo hacen, su modelo evaluativo. En el caso español se ha dedicado un gran esfuerzo a las ideas de reforma, pero al concretarse las normativas y regulaciones en relación a la evaluación, tanto a nivel nacional como en la mayoría de las instituciones universitarias, poco o nada ha cambiado en estos años.

El libro que prologamos se estructura en dos partes principales muy diferentes, pero claramente interdependientes; la una sin la otra resultarían difícilmente comprensibles. En la primera parte se establece la fundamentación teórica y se analiza por qué la evaluación es un tema de justicia social, los diferentes enfoques desde los que se conceptualiza la justicia social y cómo se puede comprender la evaluación como una práctica social. El lector se enfrentará en estos capítulos a una lectura densa y compleja, pero imprescindible para comprender la segunda parte del texto, en la que la autora ofrece una visión alternativa de la evaluación centrada en cinco conceptos básicos como son la confianza, la honestidad, la responsabilidad, el perdón y la capacidad de respuesta. A cada uno de ellos se dedica un capítulo específico que nos iluminan hacia el desarrollo de una práctica evaluativa más justa. Los problemas en torno al plagio y el anonimato, la carga de trabajo del profesorado, la presión del tiempo y la precisión, la distribución del poder, la participación de los estudiantes en la evaluación, el desarrollo de su juicio evaluativo o las posibilidades de innovación en evaluación son objeto de análisis y reflexión.

De forma precisa y lúcida, Jan McArthur, nos presenta una visión alternativa sobre la evaluación. La fundamentación teórica sobre la que se asienta y los ejemplos concretos analizados nos permiten considerar la evaluación desde una óptica muy diferente. Una lectura imprescindible no solo para el profesorado universitario, sino también para el estudiantado, las autoridades académicas y para todos aquellos que de una u otra manera se relacionan con alguna práctica evaluativa, ya sea la evaluación personal, la evaluación de programas o la evaluación institucional. Pero no olvidemos, como nos recuerda la autora, que si nos posicionamos en esta perspectiva crítica tendremos que prepararnos para «la incomodidad, el dolor y el peligro que proceden de cuestionar las prácticas convencionales», aunque tendremos el beneficio de colaborar en hacer de la evaluación una cuestión de justicia social.

María Soledad Ibarra Sáiz
Gregorio Rodríguez Gómez
Cátedra UNESCO EVINNEX

INTRODUCCIÓN

La evaluación: una cuestión y un problema de justicia social

Este es un libro sobre la justicia social y sobre la naturaleza y propósitos de la educación superior. Usa la evaluación como enfoque explícito porque creo que la evaluación es clave para lo que actualmente estamos haciendo en la educación superior y para lo que deberíamos hacer de modo diferente. Este libro refleja mi propio compromiso con la educación superior al servicio de una mayor justicia social dentro de la sociedad vista como un todo. Está escrito dentro de la tradición de la teoría crítica y de la pedagogía crítica. La primera aumenta nuestra conciencia sobre las fuerzas sociales invisibles potencialmente dañinas y exige un compromiso de cambio y mayor justicia social. La última combina este compromiso con nuestra comprensión de la educación: entiende que educación y sociedad están íntimamente relacionadas y, también, que el propósito explícito de la educación es contribuir a la justicia social.

En un libro anterior (McArthur, 2013) utilicé esta perspectiva de la pedagogía crítica para centrarme en la naturaleza del conocimiento con el que nos comprometemos en la educación superior. Me manifesté a favor de la participación activa en las complejas y dinámicas formas del conocimiento para perseguir una mayor justicia social en y por medio de la educación superior. De alguna manera, este libro es la continuación lógica de aquel, pues la evaluación está en el corazón de cómo nos relacionamos con el conocimiento en la educación superior. Por lo tanto, no pretendo que este sea simplemente un libro sobre la evaluación. La evaluación es el centro en la medida en que desempeña un papel fundamental en lo que hacemos en la educación superior y en cómo alcanzamos nuestros objetivos.

En este libro exploraré la evaluación y la justicia social desde dos perspectivas que están interrelacionadas. Primero, en la medida en la que las políticas de evaluación y las prácticas en la educación superior pueden ser consideradas como socialmente justas. Segundo, en la medida en la que estas políticas y prácticas contribuyen al aprendizaje del estudiante de modo que promuevan disposiciones socialmente justas, compromiso con el

conocimiento y otras prácticas en su vida social y profesional. Claramente, ambas perspectivas, por sí mismas, tienen muchas facetas.

Al considerar si la evaluación es socialmente justa en la educación superior, estoy sugiriendo algo que va más allá de si el alumno considera que la evaluación es justa. Por ejemplo, es igual de importante que la política y la práctica evaluativas sean justas para el personal académico y administrativo, que desempeña un papel crucial en esta tarea. ¿Es justificable tener sistemas de evaluación que provocan altos niveles de estrés y sobrecarga de trabajo entre los profesores? La naturaleza socialmente justa de la evaluación requiere, por lo tanto, tener en cuenta muchas dimensiones y factores. La medida en que todos ellos están interrelacionados es otro de los aspectos tratados en este libro.

El título del libro alude al modo en que me acerqué por primera vez a la exploración de los muchos aspectos que conectan la justicia social y la evaluación en la educación superior.

Una influencia clara ha sido la investigación sobre *la evaluación para el aprendizaje*, o evaluación orientada al aprendizaje, que ha llevado a dar la bienvenida a cambios en el modo en que la naturaleza y el papel de la evaluación han sido conceptualizados, explorados y llevados a cabo. Un grupo de estudiosos ha liderado una especie de revolución de clases que nos ha llevado a repensar el papel y la naturaleza de la evaluación en la educación superior. Entre ellos podemos incluir a Sadler (1987, 1989), Hounsell (2003, 2007), Boud y Falchikov (2006, 2007b) y Knight (1995, 2002, 2006). Estos autores le dieron a la evaluación una importancia y un significado de los que había carecido durante mucho tiempo. La investigación en educación superior ha sido cómplice durante mucho tiempo, a menudo por descuido, de relegar la evaluación a *esa cosa del final*. Suponer que la evaluación simplemente comprobaba o hacía un juicio sobre el conocimiento adquirido por los estudiantes ya no se podía aceptar, pero esta suposición ni siquiera era lo suficientemente reconocida como para intentar superarla. Todos estos autores han contribuido a realizar un cambio importante en la literatura de investigación y en el discurso académico.

La literatura existente sobre la evaluación del aprendizaje apoya la idea de la evaluación como clave no sólo de lo que estudiantes aprenden, sino también de cómo van en el aprendizaje. Más que denigrar a los estudiantes por estar preocupados por *lo que cae en el examen*, empezó a reconocerse que este interés era perfectamente razonable. Se reveló que la idea de que los estudiantes tuvieran que estudiar un cuatrimestre y después encontrarse con un examen lleno de trucos y sorpresas era pedagógicamente cuestionable y éticamente dudoso.

La influencia creciente de estas ideas sobre la evaluación para el aprendizaje se ha producido, sin embargo, al mismo tiempo que otras tendencias que sin duda nos están llevando en otra dirección. Lo más notable aquí es el surgimiento de una cultura de la auditoría y de procesos de moderación y de control de calidad cada vez más complejos. Las implicaciones prácticas de estas tendencias significan que los espacios requeridos para que haya formas genuinamente formativas de evaluación y ciclos de

retroalimentación, que dan a los estudiantes la posibilidad de aplicar lo que han aprendido a través de la evaluación, se han reducido. Lógicamente, es más difícil darse cuenta de todo el potencial de aprendizaje que tiene la evaluación cuando se ha hecho que cada vez esté más reglamentada y restringida a unos estrechos plazos de tiempo. Una paradoja mayor aún consiste en que, mientras que la evaluación es el *negocio principal* de las universidades en muchos sentidos, las prácticas evaluativas han sido capaces de seguir siendo «ineficaces, limitadas, irrelevantes y descaradamente injustas» (Flint y Johnson, 2011, p. 12). Uno de los temas principales de este libro es que por el simple hecho de añadir más procesos o controles de calidad no se abordan los problemas subyacentes a la evaluación en nuestras universidades y, ciertamente, tampoco se empieza a tocar los asuntos de justicia social que vamos a considerar aquí.

Desde luego, mucho depende de cómo se conceptualice la justicia social, y ese también es uno de los temas importantes del libro. La teoría crítica nos lleva a entender la justicia social anidada en las realidades concretas de las vidas de las personas, y toma particularmente en serio los temas del poder, la dominación y la distorsión. Implica tanto la crítica de las estructuras sociales actuales como la búsqueda de una sociedad más justa. En particular, en este libro me valgo del trabajo de Axel Honneth, crítico teórico de la tercera generación, porque centra nuestra atención en la interacción entre la experiencia individual y el mundo social: siempre hay que entender los dos como interdependientes. Como dice Honneth (2010b, p. 13):

Lo que es justo es lo que permite a un miembro de nuestra sociedad realizar sus objetivos en la vida, en cooperación con otros, y con la mayor autonomía posible.

De este modo, los destinos de los individuos están siempre entrelazados con los destinos de los otros miembros de la sociedad. Por el contrario, yo sugeriré que la opinión predominante de que es la justicia social la que influye en la evaluación y en la educación, en la medida en que cualquiera puede influir sobre ellas, refleja un tipo más de procedimiento que pone el énfasis en que los sistemas adecuados sigan en funcionamiento. Con este enfoque, el resultado justo se supone que se sigue de los buenos procedimientos en lugar de proceder del énfasis puesto en la realidad vivida de ese resultado. Típico de este enfoque centrado en el procedimiento es el siguiente extracto tomado de una publicación de la agencia británica de control de calidad, *Código de calidad para la evaluación* (QAA, 2016, p.9), en donde se da uno de sus indicadores de «buenas prácticas»:

La educación superior proporciona políticas, regulaciones y procesos operativos efectivos que aseguran que el estándar académico para cada crédito o calificación sea rigurosamente establecido y mantenido en el nivel apropiado, y que el rendimiento del estudiante se juzga de manera equitativa en comparación con este estándar.

Esta es una afirmación perfectamente razonable, sin embargo, también sirve para mostrar la diferencia que hay entre poner el centro en los procedimientos o en las realidades vividas. Por lo tanto, hay importantes diferencias entre los modos en que yo trato la evaluación en este libro y el tratamiento que se le da en los documentos oficiales. Poner el enfoque en las realidades vividas más que en los procedimientos es

fundamental. Me interesan las experiencias que los estudiantes sacan de sus evaluaciones y las formas en que pasan a usar el conocimiento en el que han participado.

¿Qué son capaces de hacer los estudiantes y cómo contribuyen a la sociedad, como resultado de sus propias experiencias de evaluación? ¿Qué piensan y cómo valoran su propia contribución a la sociedad más amplia? Me interesa el modo en que los estudiantes se perciben a sí mismos y al mundo social, el tipo de ciudadanos que van a ser y las contribuciones sociales que van a hacer. Si reconocemos que la evaluación modela el aprendizaje de los estudiantes, tenemos que llegar a comprender cómo esa evaluación está modelando a nuestros estudiantes.

Los compromisos con la justicia social, junto con el bienestar y la responsabilidad cívica, aparecen en las afirmaciones que describen la misión de la mayoría de las universidades y en las afirmaciones de las políticas de muchos gobiernos. Sin embargo, tales declaraciones van de la mano con otras que continúan reflejando la creciente mercantilización de la educación superior. En la superficie, tales documentos políticos terminan conteniendo discursos paralelos: uno de mercantilización y otro de justicia social. Las conexiones entre los dos, necesariamente algo tenues, han de hacerse aplicando la inferencia y la implicación. Las reivindicaciones de justicia social a menudo parecen estar hechas no por derecho propio, sino como formas de legitimación del *ethos* mercantilizador dominante. Un claro ejemplo de esto es el reciente libro verde del gobierno británico sobre la enseñanza en la educación superior que incluye también la movilidad social en el título del informe y afirma que «las universidades están desempeñando su papel como poderosos motores de movilidad social» (DBIS, 2015, p. 8). Sin embargo, este es el mismo libro verde que está tratando de reducir la brecha de las tasas universitarias desde unos niveles altos que llegan a las 9.000 libras al año.

Las reivindicaciones de justicia social pueden estar lejos de ser radicales o de estar comprometidas con un cambio genuino y funcionar, en realidad, como poco más que un apoyo de los pactos sociales actuales. Aquí, la influencia de la teoría crítica de Adorno (p. ej. 1973, 1991, 2005a, 2005b) es clara en mi enfoque. En concreto, tomo en serio sus advertencias sobre la penetrabilidad y la fuerza del *statu quo* y del pensamiento dominante. El *statu quo* se basa en suposiciones irreflexivas sobre lo que es justo, equitativo o correcto. Yo sostendré que esto se puede observar también hoy en las prácticas evaluativas comunes: las suposiciones sobre cuál es la forma correcta de llevar a cabo la evaluación se tratan con frecuencia como verdades naturales u obvias. El cambio es visto como arriesgado o extraño, de modo que el *statu quo* se refuerza aún más. Por este motivo, es esencial una base conceptual fuerte y meditada para cualquiera que esté comprometido con el cambio social real en busca de una mayor justicia social.

Como Adorno ha puesto de manifiesto, no se trata de teoría o de práctica, sino del entrelazamiento de las dos, hay que librar la batalla por la justicia social tanto en el campo conceptual como en el aula.

Sorprende lo raro que es encontrar un compromiso explícito con la justicia social y la evaluación en la literatura especializada en educación superior. Señalo esto no para insinuar que a los que escriben sobre la evaluación no les interesen los temas de justicia

social, sino para decir que este interés es algo que a menudo hay que inferir más que encontrar tratado de modo explícito. Creo que esto, a su vez, se añade a la sensación de que muchas de nuestras ideas sobre la evaluación se basan en prácticas que damos por descontadas. Mientras que la justicia no se aborda explícitamente en gran parte de la literatura sobre la evaluación, los temas relacionados con la imparcialidad y la equidad reciben una mayor atención. En realidad, puede ocurrir que se use el tema de la imparcialidad como una aproximación a la justicia social. Hay una tendencia, sin embargo, a asumir que lo que cuenta como *imparcialidad* es obvio e indiscutible: con frecuencia, esta tendencia se centra en dar el mismo trato a todos los alumnos o en tener reglas claras en su lugar. Un problema especial es la falta de una comprensión más crítica de las relaciones que enmarcan y dan forma a las experiencias evaluativas de los estudiantes y de los profesores. Hay muchas barreras para la práctica de una buena evaluación que muchas veces resultan de diferencias de poder, comprensiones distorsionadas, falta de confianza y miedo al futuro incierto.

La génesis de una evaluación para la justicia social proviene de la sencilla idea de que si la evaluación es el motor clave de qué y cómo aprenden los estudiantes y si estamos comprometidos con una mayor justicia social dentro y a través de la educación superior, entonces la evaluación debe jugar sin duda un papel fundamental en tales aspiraciones de justicia social. Sin embargo, un segundo aspecto descansa en la creencia de que por medio del compromiso con la noción de una evaluación para la justicia social podemos trascender algunos de los problemas que han afectado más ampliamente a la puesta en práctica de la evaluación para el aprendizaje dentro del mundo académico. Tendríamos que entender las razones por las que los estudiantes pueden sentir su vida universitaria, incluyendo su experiencia evaluativa, como injusta. También deberíamos considerar con mayor profundidad y amplitud la relación entre lo que sucede en la universidad y lo que sucede en el conjunto de la sociedad. Esta relación es compleja y multifacética que nociones como la de *empleabilidad* o la de *habilidades adquiridas en la universidad* simplemente no logran captar adecuadamente.

La evaluación en la educación superior, en cierto modo, se ha convertido en un área confusa de investigación y práctica. Por un lado, conceptos como el de evaluación para el aprendizaje o evaluación orientada al aprendizaje, han alcanzado cierta prominencia y están haciendo que los cambios tanto en la política evaluativa como en la práctica sean bienvenidos. En nuestras universidades hay algunos ejemplos excelentes de prácticas innovadoras de evaluación y retroalimentación. La mirada de potenciales aplicaciones sobre el modo en que evaluamos nunca ha sido más escudriñado, alimentado por la extraña alianza de la evaluación académica y la importancia cada vez mayor de las auditorías en la educación superior. Pero, por otro lado, las prácticas evaluativas parecen resistirse al cambio fundamental. A pesar del creciente *corpus* bibliográfico sobre evaluación y aprendizaje, tenemos que ser cuidadosos para no mezclar las extensas investigación y bibliografía actuales con lo que está sucediendo realmente en la práctica. La evaluación ha demostrado ser una práctica pegajosa, resistente al cambio e inmune a la innovación.

La evaluación para el aprendizaje ha llevado a aceptar algunos cambios y mejoras en algunos enfoques de la docencia y el aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, podemos encontrar que la práctica evaluativa en muchas instituciones de educación superior permanece casi inmutable. A menudo se considera aún que los exámenes son la norma, los gráficos con curvas de distribución normal que implican juicios normativos se hacen todavía con ridículo orgullo en los departamentos, y muchos estudiantes piensan todavía en la evaluación como en una prueba o un truco alegremente impuesto por los profesores para *pillarlos*. En el Reino Unido la *Encuesta nacional de estudiantes* (NSS) ha demostrado que la evaluación y la retroalimentación son las áreas de menor satisfacción entre los estudiantes (Bols, 2012; HEFCE, 2010). Boud y Asociados (2010, p. 1) y han expresado clara y resolutivamente la necesidad de un cambio sustancial:

Las universidades se enfrentan a cambios sustanciales en un contexto global en rápida evolución. Los desafíos para cumplir con las nuevas expectativas sobre estándares académicos de la evaluación en la próxima década y en las siguientes significan que la evaluación tendrá que ser repensada y renovada.

Algunas precauciones ante el cambio, sin embargo, son comprensibles y, sin duda, sabias. Los cambios en la evaluación pueden ser arriesgados porque tienen mucho impacto en las vidas de los futuros estudiantes (Boud y Falchikov, 2007a). Sin embargo, como los mismos autores expresan (p. 3):

Esto ha significado que, en la práctica, ha habido un movimiento lento en el desarrollo de las nuevas ideas y cambios en la evaluación. Nos enfrentamos a un sistema de evaluación que ha estado sujeto a una evolución progresiva, al compromiso y a la inercia. Tememos cambiar el sistema a causa de los riesgos, pero también evitamos mirarlo porque hacerlo podría conllevar un gran esfuerzo.

Demasiado a menudo, las soluciones a problemas detectados en la evaluación y la retroalimentación se han quedado en introducir más políticas o sistemas para abordarlo. En vez de eso, creo que deberíamos tomarnos el tiempo necesario para profundizar en la comprensión de la naturaleza multidimensional de nuestras relaciones con los estudiantes —y sus relaciones con nosotros y entre sí— para poner los cimientos de unas mejores prácticas evaluativas.

El objetivo de este libro es el de usar la lente de la justicia social para reconsiderar la evaluación desde el nivel amplio de la política hasta los detalles de la práctica cotidiana. Bajo el término general de evaluación para la justicia social está también el tema del feedback¹, porque la retroalimentación es crucial a la hora de alcanzar objetivos mediante la evaluación, y tiene claras ramificaciones en la justicia social.

Este libro intenta ofrecer una lente filosófica polifacética con la que mirar y repensar nuestras actuales prácticas de evaluación y retroalimentación y la bibliografía existente. Esto no significa que este libro no tenga relevancia práctica —he buscado incluir ejemplos de prácticas cotidianas que puedan ayudar a movernos hacia una mayor justicia social—. De hecho, está en el espíritu de la teoría crítica desafiar toda dicotomía entre lo filosófico y lo práctico. Reconozco que aquellos que quieran usar este libro para replantear las prácticas evaluativas en la educación superior tendrán que hacer algún trabajo adicional. Mi atención se centra en los principios e ideas generales, apoyados en ejemplos —pero hace falta un acto de interpretación y contextualización para adaptarlos

y aplicarlos a su propia realidad—. Espero que este libro ayude a hacerse preguntas desde, tal vez, perspectivas anteriormente no consideradas. No contiene respuestas definitivas, pero ofrece una lente que tal vez pueda inspirar y capacitar a los profesores para argumentar a favor del cambio en sus propios contextos y prácticas.

Una parte importante para lograrlo es dotar a los profesores comprometidos con la justicia social de un vocabulario distinto y de un conjunto de valores centrales distintos a los habituales en los regímenes predominantes, mercantilistas y centrados en la calidad.

No podemos argumentar a favor del cambio en el lenguaje del *statu quo*. Pero aquí quisiera decir también que necesitamos cuestionar nuestras prácticas y hábitos dentro de la educación superior. ¿Cómo hemos permitido que nos domine esta visión reduccionista de los propósitos de la educación superior? ¿Por qué una fuerza laboral tan poderosamente educada parece tan incapaz (o reacia) a resistirse a culturas políticas que posicionan a la educación superior en estrechos términos económicos y a la evaluación en una agenda puramente basada en habilidades competitivas? Como profesores, ¿cómo recuperamos, protegemos y nutrimos el organismo que está sobre nuestra propia práctica profesional, incluyendo la medida en que contribuye de manera significativa a una mayor justicia social?

Una de las amenazas de este libro es una comprensión del proceso de cambio que usa la teoría social práctica para intentar superar el dominio de los sistemas institucionales sobre las entidades individuales. Pero para que algo de esto sea alcanzable, hemos de prepararnos para la incomodidad, el dolor y el peligro que proceden de cuestionar las prácticas convencionales.

La evaluación para el cambio social no es solo una bella idea, que agrada a los que tenemos buenas intenciones en nuestro corazón. Es también una idea peligrosa. Implica el riesgo de no permanecer pasivo frente a las políticas institucionales que pierden de vista las experiencias reales de aprendizaje y evaluación de los estudiantes o las convenciones sociales que han reducido la educación superior a tener un propósito estrecho, tecnocrático. Cuando suplico a los lectores que usen este libro para reflexionar y cuestionar sus propias prácticas, esto supone un compromiso con la disensión, e incluso subversión, frente a la cultura gerencialista dominante. No subestimo la dificultad de hacerlo, especialmente allí donde tenemos una fuerza académica cada vez más precaria. Tal agitación por el cambio es claramente mucho más precaria cuando los propios derechos laborales son parciales y tenues. Pero no hacer nada y permanecer al margen a medida que el papel del profesor se va distorsionando o disminuyendo tampoco parece una opción. Si no nos armamos de argumentos para unas prácticas más emancipadoras, nadie lo va a hacer por nosotros.

Mi objetivo es doble. Primero, proporcionar una comprensión teórica rigurosa de las razones por las que la evaluación debería ser entendida en términos de justicia social y lo que podría implicar hacerlo. Para ello, hay que poder alimentar y compartir un vocabulario que ayude a pensar más allá del statu quo. Segundo, si muchos de nosotros tenemos estas conversaciones y presentamos alternativas en nuestras juntas de evaluación, departamentos y reuniones institucionales, así como en nuestras charlas

informales con colegas y estudiantes, entonces se podrá *avanzar en el frágil proceso de un cambio radical*.

Estructura de la obra

El libro tiene dos partes principales. En la primera parte, establezco los fundamentos teóricos sobre los que se basa mi visión alternativa de la evaluación para la justicia social. Alguna sección de este material teórico puede ser compleja, pero creo que he intentado hacerla accesible a lectores de diferentes proveniencias. De todos modos, aunque pueda parecer que el terreno teórico es desafiante, yo animaría al lector a que perseverase, dado que es enfrentándose a este tipo de árida tarea como se sientan las bases sólidas de la evaluación para la justicia social.

En el **capítulo 1** hago una selección de lo que la investigación sobre la evaluación dice acerca de por qué la evaluación es un tema de justicia social. Tal bibliografía no aborda siempre de modo explícito la justicia social, pero sin embargo podemos inferir tales temas del análisis de la evaluación y del impacto que tiene en las vidas actuales y futuras de los estudiantes.

En el **capítulo 2** considero las implicaciones para la evaluación que tienen distintas teorías de la justicia social. Al hacerlo, proporciono una breve reseña de tres enfoques distintos de lo que es la justicia social: el trabajo de John Rawls en la tradición del contrato social; el enfoque de las capacidades y la teoría crítica. Trato de demostrar que lo que puede contar como una política o práctica evaluativa «justa» depende mucho de la comprensión que tengamos de la justicia social, explícita o implícitamente. En particular, comparo el procedimentalismo de la tradición del contrato social con el acento en las realidades vividas de la gente y los resultados de la justicia social, representados tanto por el enfoque de las capacidades como por la teoría crítica. Estas teorías se centran en las prácticas cotidianas como unidad de análisis, y están, por lo tanto, bien situadas para iluminar dónde los cambios en las prácticas pueden conducir a los objetivos más amplios de la justicia social. Muchos de los temas planteados aquí se desarrollarán más en la segunda parte del libro.

En el **capítulo 3** me centro en mayor profundidad en la conceptualización particular de justicia social que atraviesa el resto de este libro. Aquí exploro ampliamente el trabajo del teórico crítico de la tercera generación Axel Honneth y su noción de justicia social como reconocimiento mutuo. Honneth conceptualiza el reconocimiento mutuo en términos de tres *relaciones del yo* que pueden ser alimentadas en diferentes contextos sociales. Solo a través de la realización de estas tres relaciones la persona puede disfrutar auténticamente de una personalidad autónoma, libre de las distorsiones de la racionalidad instrumental. Estas relaciones están basadas también en la mutualidad, de aquí que el reconocimiento de los otros esté entrelazado con nuestra capacidad de autorrealización.

Honneth permite una comprensión estrecha e intrincada de las relaciones entre los individuos y su mundo social.

El **capítulo 4** completa la primera parte del libro, presentando las teorías de práctica social y considerando cómo estas se pueden relacionar con la concepción de justicia social de Honneth. Si las teorías de la justicia social pueden iluminar los defectos de los pactos actuales y despejar el camino hacia una sociedad más justa, las teorías de práctica social posibilitarán que tengamos una comprensión sobre cómo movernos de una a otra: nos ofrecen una robusta conceptualización del cambio, que tal vez falte en la teoría de la justicia social como tal. Yo sostengo que la evaluación necesita ser comprendida como una práctica social, y tenemos que considerar sus implicaciones. Aquí me acerco especialmente a la teoría práctica de Schatzki (1996, 2002) y expongo mis razones para este enfoque, quizás inusual, al reunir estas dos obras teóricas bastante diferentes.

La segunda parte de este libro construye, sobre los fundamentos conceptuales de la primera parte, mi visión alternativa de la evaluación y de la justicia social. Los textos convencionales sobre las *buenas* prácticas evaluativas a menudo sostienen que las evaluaciones deberían cumplir los criterios de ser *inteligentes*: específicas, mensurables, alcanzables, relevantes y oportunas. Mi propia aproximación tiene algunas resonancias del enfoque de la evaluación holística para el aprendizaje delineado por Sambell, McDowell y Montgomery (2013, p. 5), que ellos describen «casi como una filosofía [...] un enfoque general de la evaluación, más que un conjunto de técnicas a las que “recurrir” sin más». Sin embargo, donde estos autores dan prioridad al hecho de compartir técnicas prácticas para evaluar mejor, yo me centro más en el modo en que nos acercamos a nuestras prácticas compartidas con los estudiantes y en la naturaleza del conocimiento evaluado. Espero que este libro sea visto como un complemento a esta literatura ya existente. En la segunda parte, considero la comprensión general en la que deberían hacerse nuestras prácticas evaluadoras —y, particularmente, las cualidades culturales de estas prácticas y sus resultados—. Esto no quiere decir que los elementos *inteligentes* no sean útiles de alguna manera, pero estos elementos constituyen un enfoque bastante tecnocrático de la evaluación, y la realización de nuestros compromisos de justicia social requieren una perspectiva más filosófica.

Por lo tanto, propongo los siguiente cinco conceptos que deberían formar parte de nuestras prácticas evaluadoras en orden a conseguir una verdadera evaluación para la justicia social: *confianza*, *honestidad*, *responsabilidad*, *perdón* y *capacidad de respuesta*. Uso estos cinco conceptos en los mismos términos en que lo hace la idea de «comprensión general» de Schatzki, que de ese modo ofrecen una promesa radical ya que ayudan a dar forma a la naturaleza de las prácticas evaluadoras. Estas ideas, claramente, no ofrecen una lista de tareas para evaluar, pero pueden ser usadas, de modo crítico, junto con consejos más prácticos. Lo que estos rasgos ofrecen es un sentido de los fundamentos que se necesitan si queremos hacer reivindicaciones sobre la evaluación y la justicia social desde la perspectiva de la teoría crítica de Honneth.

Mi objetivo es cuestionar muchos de nuestros supuestos tácitos y prácticas recurrentes que, tras una exploración más atenta, parecen haberse convertido en barreras para una

mayor justicia social en y a través de nuestro modo de evaluar. Sostendré también, sin embargo, que son barreras para mejores prácticas evaluadoras y, ciertamente, para la realización de una auténtica evaluación para el aprendizaje.

El **capítulo 5** abre la segunda parte del libro, considerando las maneras en que nuestras prácticas evaluadoras deberían mostrar *confianza*. Mi planteamiento es bastante sencillo: no podemos avanzar hacia una evaluación para la justicia social sin prácticas de confianza. En concreto, considero cómo una forma instrumentalizada de desconfianza se ha instalado en nuestros procesos y prácticas de evaluación, y analizo dos ejemplos de una falta de confianza institucionalizada: el crecimiento de la industria del plagio y los debates sobre los sistemas anónimos de calificación.

El **capítulo 6** aborda la *honestidad*, un concepto estrechamente relacionado con el tema del capítulo anterior, la confianza. Aquí uso dos ejemplos de áreas donde se necesita más honestidad y, sin dudar, sostengo cómo esto podría mejorar nuestras prácticas evaluadoras desde el punto de vista de la justicia social. En primer lugar, repaso las condiciones bajo las que los profesores ponen las calificaciones —la carga de trabajo y las presiones de tiempo y lo que esto significa para la realidad vivida del trabajo de calificación de los alumnos—. Sostengo que hay fuertes implicaciones de justicia social para los estudiantes y los profesores surgidas del estrés bajo el que se realiza gran parte de la tarea de calificar. Tenemos que ser más honestos sobre la realidad vivida de cómo los profesores a menudo tienen que evaluar el trabajo. En segundo lugar, considero la precisión con la que ponemos las calificaciones. Sugiero que estamos engañando a los estudiantes si usamos sistemas que suponen un alto grado de precisión y fiabilidad. Más aún, tales esquemas animan a hacer de la nota un *fetiché*, cuando nuestra verdadera preocupación debería ser lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento con el que se comprometen.

El **capítulo 7** sostiene que la evaluación debe capacitar a los estudiantes a asumir una *responsabilidad* auténtica en sus prácticas evaluativas. Examino las regulaciones de la evaluación y la medida en que estas posibilitan o restringen las capacidades de los estudiantes para estar activamente implicados en sus experiencias evaluativas. También estudio el conocimiento tácito implicado en comprender las esperanzas evaluativas y los criterios de calificación, y los modos en que los estudiantes podrían desarrollar tal conocimiento a través de una participación auténtica en las prácticas de evaluación.

El **capítulo 8** está centrado en el *perdón*: políticas y prácticas evaluativas que dejan margen al error y a los procesos iterativos esenciales para el aprendizaje del conocimiento complejo. Examino la poderosa construcción social de nuestras comprensiones del suspenso, y sopeso cómo estas pueden afectar al aprendizaje por medio de la evaluación. Sostengo que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de evaluar perspicazmente su propio trabajo, de modo que se pueda dar el aprendizaje continuo.

El **capítulo 9** defiende la importancia de la *capacidad de respuesta* en nuestras prácticas evaluadoras. Tengo en cuenta las implicaciones de la justicia social, y del aprendizaje, para predeterminar rígidamente lo que van a aprender los estudiantes, y las

comparo con un enfoque más repetitivo. De este modo, puedo sostener que la capacidad de respuesta en la evaluación debería ser sensible a lo que los estudiantes aprenden, más que forzarles a caber en moldes predeterminados. Examinó también la capacidad de respuesta en términos de la relación entre las prácticas evaluativas y el mundo social más amplio. ¿Cuáles son las implicaciones de garantizar que la evaluación sea siempre abierta? Cuestiono las maneras simplistas de conectar la evaluación con el mundo del trabajo, donde este último es entendido desde la estrecha perspectiva de los intereses económicos más que desde la sociedad como un todo.

Finalmente, la Conclusión termina mirando hacia adelante, a las posibilidades de la evaluación para la justicia social, así como a las implicaciones de tratar de mantener las políticas y prácticas actuales. ¿Cuánto tiempo podemos continuar engañando a nuestros estudiantes acerca de cómo sucede realmente la evaluación? ¿Cuánto tiempo podemos continuar promoviendo la evaluación para el aprendizaje y aun así inventar sistemas que crean tales sobrecargas de trabajo y estrés que hacen que el aprendizaje sea la última cosa en la que tanto profesores como estudiantes son capaces de pensar? ¿Cuánto tiempo podemos sostener que la evaluación es importante y, sin embargo, seguimos sin detenernos a examinar exhaustivamente los fundamentos de la práctica actual?

En los **capítulos 5 a 9** construyo una comprensión de las prácticas evaluadoras que propongo como el fundamento de la evaluación para la justicia social. Pero lo hago con espíritu de diálogo —como punto de partida para aquellos de nosotros comprometidos con una mayor justicia social en y a través de la educación superior, y para quienes aprecian el papel que la evaluación debería jugar en ella—. Escribo en un momento en que la evaluación en la educación superior suscita muchas contradicciones y tensiones. Leathwood (2005, p. 312) observa una «tendencia algo contradictoria» emergiendo entre «la demanda de una cada vez mayor fiabilidad y comparabilidad de los resultados de la evaluación» y la preocupación por «promover el aprendizaje del estudiante» a través de la evaluación. De modo semejante, Shay (2008) observa la paradoja que hay en la literatura sobre la evaluación en la educación superior entre un continuo sentido de crisis en términos del papel y la naturaleza de las prácticas evaluadoras y las afirmaciones ya establecidas de que la evaluación puede desempeñar un papel clave en la formación del aprendizaje de los estudiantes.

En cierto sentido, imagino este libro ubicado en el espacio de interrelación que hay entre la literatura de la evaluación y la literatura pedagógica. A la literatura de la evaluación le ofrece una nueva lente con la que examinar los asuntos relacionados con la evaluación, a veces desafiantes y a veces complementarios. A la literatura pedagógica crítica le brinda la importancia de la evaluación como parte integral del aprendizaje y de las interacciones docentes. Espero que este libro contenga algo que merezca la pena a cada una de las dos tradiciones.

El uso que hago de la conceptualización de Honneth de lo que es la justicia social conlleva una reinterpretación de su trabajo general para este contexto particular de la evaluación. Lo hago con cierta precaución, pero creo que usar la teoría de este modo es legítimo e importante. Después de todo, usar teoría hace que el libro sea valioso e

importante. Como bien señala Giddens (1984, p. xxii):

Si las ideas son importantes e iluminadoras, lo que importa mucho más que su origen es ser capaz de afilarlas para demostrar su utilidad, incluso si se hace dentro de un marco que podría ser bastante diferente del que ayudó a engendrarlas.

Con este espíritu he tratado de usar el trabajo de Honneth, con respeto hacia la integridad de las ideas originales, y esperando ser lo suficientemente clara cuando el análisis se mueve entre su trabajo original y la aplicación que yo hago de él. Honneth (2010, p. 6) advierte que vivimos en tiempos de «desconcierto moral y perplejidad»:

Ya no tenemos que ocuparnos únicamente de una creciente falta de claridad en nuestras circunstancias sociales, sino que, como resultado de una aceleración de discrepancias y tendencias opuestas, ahora nos encontramos en una situación que muestra todos los síntomas de la desorientación político-moral.

En tales circunstancias podemos intuir que las soluciones fáciles son inadecuadas para los retos que afrontamos, pero no tenemos la confianza necesaria como para buscar sendas más complejas e inciertas. Mi objetivo en este libro es el de no ser ni ingenua ni demasiado desencantada acerca de las posibilidades de cambio. Quiero que nos animemos como colegas profesores, gerentes y legisladores a, dicho en palabras de Proust (2006), «mirar con nuevos ojos» la realidad de la evaluación y a ver las posibilidades reales —y las necesidades— de hacer las cosas de modo diferente. Una mayor justicia social es posible, en y a través de la educación superior, y ya es hora de que la evaluación sea reconocida y aceptada por el papel clave que puede desempeñar en este objetivo.

Agradecimientos

No podría haber escrito estas páginas sin la inspiración y el apoyo de mis colegas del Departamento de Investigación Educativa en la Universidad de Lancaster, en el Reino Unido. Especialmente, quiero dar las gracias a Paul Ashwin, Sue Cranmer, Ann-Marie Houghton, Carolyn Jackson, Rebecca Marsden, Murray Saunders, Paul Trowler, Jo Warin y, finalmente, a Steve Dempster que, tristemente, falleció durante la última etapa de redacción del libro, y que fue siempre una fuente de inspiración académica y un maravilloso amigo.

La primera vez que usé la expresión *evaluación para la justicia social* fue durante la entrevista de trabajo para el puesto que ocupo actualmente, por lo que tiene un especial significado para mí y evoca la feliz vida profesional de que disfruto en este extraordinario departamento. Me siento especialmente agradecida a mi amigo y colega Mark Huxham de la Universidad Napier de Edimburgo. Su nombre aparece muchas veces en este texto porque él ha inspirado mi reflexión y ha caminado conmigo explorando los problemas de la justicia social, la evaluación y el feedback. Estoy también muy agradecida a la influencia de Dai Hounsell y Jenny Hounsell, que dieron forma y cuidaron mi interés inicial por la evaluación.

Tengo una especial deuda de gratitud con Gwyneth Hughes del Instituto de Educación UCL, que me hizo algunos comentarios extremadamente útiles en una etapa anterior de este libro. Muchas gracias a Ally, Camilla y Maria Giovanna, de Bloomsbury, por su ayuda y apoyo constantes.

No podría haber escrito este libro sin el tremendo apoyo de mi marido, Clive Warsop. Sus perspicaces comentarios me salvaron muchas veces cuando no veía claro por dónde seguir. Muchísimas gracias, también a mis hijos Ben y Christopher que me aguantaron, especialmente durante la etapa final de escritura. Valoro mucho su apoyo, aliento y paciencia mientras estaba más bien distraída de las tareas de la vida cotidiana.

Algunas de las investigaciones que sustentan los capítulos de este libro fueron posibles gracias a una beca de investigación que me concedió la Facultad de Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Lancaster, por la que estoy muy agradecida.

I

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

1

La evaluación desde la perspectiva de la justicia social

Introducción

En este capítulo voy a explorar los modos en que los problemas de la justicia social se reflejan en la literatura actual sobre la evaluación en la educación superior. Me centraré en dos propuestas, diferentes pero claramente interrelacionadas, que vinculan la evaluación y la justicia social. Empezaré considerando la relación entre evaluación y equidad. La equidad es un tema recurrente dentro de la literatura sobre la evaluación. Es razonable inferir que para muchos autores (y para muchos estudiantes y profesores también), equidad y justicia están estrechamente relacionadas. Pero los modos en que conceptualizamos la equidad pueden variar. Más sorprendente es la diferencia entre las comprensiones sencillas y tecnocráticas de la equidad en las que esta es simplemente *lo que tiene que ser* y otras exploraciones más complejas que reflejan perspectivas variadas y múltiples cuestiones de poder.

La dimensión de poder que existe en la evaluación queda al descubierto cuando tenemos en cuenta el impacto que la evaluación puede tener en la vida de los estudiantes. Por eso, en la segunda parte de este capítulo me detengo en la literatura que estudia el significado de la evaluación para la vida actual y futura de los estudiantes y su lugar en la sociedad. La evaluación puede moldear o hacer añicos el sentido de autoestima de una persona y su lugar permanente en la sociedad.

¿Promueve la evaluación una sana autoestima, o denigra y disminuye el sentido del valor de las personas? ¿Establece *equitativamente* a todos los estudiantes que merecen tener carreras exitosas y los hace miembros de la sociedad? Las respuestas a estas preguntas son complejas y comprometidas.

Mi objetivo en este capítulo es sentar los fundamentos para poder responderlas a lo largo del libro, entendiendo primero cómo se exploran dichas cuestiones en la literatura actual.

Evaluación y equidad

En muchos sentidos, equidad es sinónimo de buena evaluación a los ojos de estudiantes, profesores y responsables de las políticas educativas. En concreto, el problema de la equidad a menudo es lo primero que está en la mente de los alumnos cuando piensan en la evaluación (Sambell, McDowell y Brown, 1997). Como observan Flint y Johnson (2011, p. 3), «reflexionar sobre la equidad está inextricablemente vinculado a la práctica de la evaluación universitaria». Mientras que es muy difícil imaginar algo fuera del acuerdo unánime existente sobre las virtudes de la equidad, no se sigue que haya un acuerdo tal sobre lo que significa esa equidad dentro del contexto de la evaluación. Lo que cuenta como equidad puede diferir considerablemente y puede que incluso no se analice explícitamente. Ello no obsta para que la equidad sea a menudo más una cuestión de *percepción* que una medida «objetiva» (Flint y Johnson, 2011). Pero siendo cuestión de percepción no disminuye la importancia de la equidad en la experiencia de los estudiantes. De hecho, Entwistle (1991), sostiene que las percepciones de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje, que yo creo que incluyen juicios sobre la equidad, pueden ser tan críticas con la forma en que los estudiantes aprenden como con el propio entorno real.

Buscando bibliografía que explore profundamente las conexiones entre la evaluación y la equidad, los datos apenas ofrecen resultados. La importancia implícita claramente otorgada a la equidad en los procesos de evaluación no se refleja en el compromiso explícito con este concepto tan complejo como controvertido. De hecho, creo que es problemática la poca atención dada al desmantelamiento y al examen de nuestros supuestos sobre la equidad dentro de nuestros contextos universitarios. Me imagino, además, que algunos autores se sorprenderán al no ver sus trabajos consignados aquí, dado que, para ellos, las conexiones entre su trabajo y la equidad en el contexto evaluativo están muy claras. Esto refuerza mi opinión de que las nociones de equidad a menudo se dan por descontadas y frecuentemente son implícitas.

Dentro de algunas secciones de la bibliografía, y en los documentos oficiales, la equidad se presenta de modo aproblemático, lo que indica un modo de hacer suposiciones bastante tecnocráticas. El tema de la equidad a través del *procedimiento* es fuerte: procedimientos equitativos, aplicados equitativamente, conducen a una evaluación justa. Yotke (2008, p. 20) insinúa que, en los enfoques técnicos tradicionales de la evaluación, la equidad queda reducida a la simple cuestión de si «el enfoque elegido perjudica a grupos particulares de estudiantes». Esta es la interpretación de equidad que aparece en mucha de la documentación oficial sobre educación superior, como requisito de la garantía de calidad. Es una comprensión que ha dado pasos en los supuestos de la «cultura de la auditoría», con su mayor énfasis en el procedimiento, una burocracia tal que estos procesos «constituyen una práctica cultural distinta» (Strathern, 2000, p. 2). Cuestionar y cambiar esta práctica cultural es uno de los temas clave de este libro, que desarrollaré más en capítulos posteriores.

Este enfoque tecnocrático define lo que Boud (2007) ha denominado como el discurso dominante de la evaluación, cosificado en políticas y marcos de evaluación y programas de calidad. El foco está en el producto final y en la importancia de mantener estándares, reglas y procedimientos. Pero tal producto final se define más bien escuetamente, con el énfasis puesto en la «nota correcta» más que en el actual compromiso de los estudiantes con el conocimiento complejo y con las implicaciones de esto para sus vidas futuras. Que las reglas y procedimientos son equitativos en sí mismos es la suposición fundamental; la única pregunta que queda es si se logra la equidad o se basa en seguir esos procedimientos. Es especialmente preocupante que tales puntos de vista estén conectados con nociones como *empoderamiento* y otros principios dignos, que en realidad implican una dirección considerable, incluso la coerción (Shore y Wright, 2000, p. 62):

Se anima al individuo auto-dirigido y auto-gestionado a identificarse con la universidad y con los objetivos de la política de educación superior: desafiar los términos de referencia no es una opción.

Boud (2007, p. 17) se refiere al modo en que este enfoque «produce estudiantes como sujetos pasivos». La evaluación es un proceso *que se les hace* a ellos, en lugar de entenderlo como una compleja red de prácticas sociales. Son poco más que engranajes en las ruedas del sistema de evaluación:

Se considera que los estudiantes no tienen otra función que la de someterse a los actos de evaluación de otros, para ser medidos y clasificados. Se ajustan a las reglas y procedimientos de otros para satisfacer las necesidades de la burocracia evaluadora: se presentan en horarios establecidos para hacer exámenes sobre los que tienen poca o ninguna influencia y completan tareas que, en general, se determinan con poca o ninguna aportación de los que están siendo evaluados.

La idea de los estándares académicos, que deben ser claros y evidentes para todos, es fácil de seguir y proteger, y es fundamental para un enfoque tecnocrático y procedimental de la equidad. Una vez más, las suposiciones son que los estándares académicos son fijos y fáciles de entender y aplicar. Sin embargo, como Bloxham (2012, p. 185) ha observado:

Los estándares académicos son la piedra angular de la educación universitaria, una base fundamental para la credibilidad de las universidades en el mundo [...]. Sin embargo, los estándares académicos son poco investigados y entendidos, particularmente en su uso diario por profesores, gerentes y aquellos involucrados en las garantías de calidad.

Sadler (2011, p. 97) sostiene que, si bien los profesores pueden sentir que cumplen con los estándares académicos, estos pueden «ser un poco confusos y estar sujetos a cierta deriva con el tiempo». Mientras que Yorke (2008, p. 83) describe la noción de estándares académicos como un «concepto elusivo». De hecho, los conceptos de estándares académicos y equidad tienen mucho en común en términos de cómo se manejan —ambos implícitamente omnipresentes en la bibliografía sobre la evaluación y en las políticas administrativas— aunque rara vez definidos de forma clara y *compleja*. Entender simplemente la equidad como tratar a todos los estudiantes de la misma manera, como se dice frecuentemente, sugiere la fácil aplicación de reglas y procedimientos definidos en una variedad de situaciones. Pero, como observa Davis

(2009, p. 387): «Las aplicaciones de “la equidad” a la evaluación educativa revelan un rico campo minado de obscuridades e inconsistencias conceptuales y normativas».

Davis advierte además contra «las teorías predeterminadas de equidad y justicia»:

No creo que todo esté bien, normativamente hablando, en las políticas y prácticas actuales. En lo que a mí respecta, los intentos del mundo real de garantizar la equidad en los procedimientos de evaluación pueden implicar confusión, incoherencia y falta de una justificación adecuada. Sin embargo, las prácticas actuales constituyen datos vitales para la exploración, y deben examinarse en función de sus méritos en lugar de ser marginadas en interés de teorías predeterminadas de equidad y justicia (p. 337).

Comprometido con estar «constantemente en busca de certezas injustificadas», Davis sostiene que «no es posible un enfoque totalmente coherente y consistente para la equidad y la evaluación». Por lo tanto, alega que,

los veredictos confidenciales sobre lo que es y lo que no es justo a menudo dependen de otras suposiciones éticas y políticas que son difíciles de justificar y están en tensión entre sí (p. 387).

Las interpretaciones estrechas, técnico-racionalistas de la equidad son inconsistentes con los objetivos de la evaluación para la justicia social. Tales enfoques están imbuidos de una falta miope de apreciación de las diversas corrientes de poder que influyen, dan forma y potencialmente distorsionan los contextos y las relaciones en los que tiene lugar la evaluación. Más interesantes y útiles son las conceptualizaciones críticas de la equidad, en sintonía con la naturaleza conflictiva y desordenada del concepto.

La equidad en la evaluación es multifacética, no se refiere a un solo arte, proceso o resultado. Y lo más importante, la equidad es un concepto interpretado y comprometido con situaciones sociales complejas, en las que los matices del contexto y el poder son críticamente importantes. Una comprensión más crítica de la equidad y la evaluación, en contraste con el enfoque tecnocrático, considera que el marco social existente es problemático y ve que las posibilidades de justicia son tensas y complejas.

Leathwood (2005, p. 308) sostiene que la evaluación debe «ser entendida en su contexto social, político e histórico». Centrándose en las prácticas de las juntas de evaluación, Stowell (2004, p. 496) sostiene que «las culturas y prácticas dadas por descontadas que determinan el funcionamiento de las juntas de evaluación» pueden conducir a resultados injustos para los estudiantes, incluidos los sesgos involuntarios. De hecho, afirma, «los procesos imparciales no garantizan resultados justos» (p. 497). Además, este mismo autor (p. 506) dice:

Los enfoques procedimentales para la igualdad de oportunidades, que se centran en la toma de decisiones, esencialmente dejan sin cuestionar los procesos de la educación superior en sí mismos. Se supone que las estructuras, las culturas y los procesos del mundo académico son neutrales en cuanto a su impacto en las posibilidades de éxito.

De manera similar, Bloxham (2009) cree que se hacen suposiciones falsas sobre qué formas de fiabilidad y precisión se pueden lograr en las calificaciones, y que tales suposiciones subyacen a muchos procedimientos actuales. Muchos procesos actuales de moderación se basan en la creencia de que más procesos dan como resultado un mayor grado de precisión en las calificaciones. Bloxham insiste en que hay pocas evidencias de investigación para apoyar esto; de hecho, la realidad puede ser todo lo contrario (volveré

a este tema en el **capítulo 6**).

En el corazón de querer adoptar un enfoque más crítico para la evaluación y la equidad está el que desde él se aprecian más la perspectiva del alumno y el papel activo de los estudiantes en las prácticas de evaluación. Carless (2015, p. 18) sostiene que podemos identificar un cambio desde las nociones tradicionales de justicia —tratar a los estudiantes exactamente igual— conectadas con perspectivas psicométricas, a un sentido más inclusivo de «brindar a todos los estudiantes la oportunidad de mostrar su mejor actuación».

Otra contribución útil es el trabajo de Flint y Johnson (2011). Centrándose en la perspectiva del estudiante —y observando que las percepciones de los estudiantes sobre la imparcialidad pueden variar considerablemente de las de los profesores—, estos autores proponen cinco formas diferentes de equidad (aunque tengan en cuenta el uso de equidad y justicia de manera intercambiable). Estas cinco formas de justicia son (p. 5):

- Justicia *distributiva*: la justa asignación de recompensas de evaluación.
- Equidad *procedimental*: criterios de evaluación claros y transparentes.
- Justicia *interpersonal*: la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores.
- Justicia *informativa*: explicación clara de cómo se toma una decisión.
- Justicia *retributiva*: una oportunidad para «corregir las cosas» en el caso de un trato percibido como injusto.

Por lo tanto, podemos observar en la evaluación un movimiento paralelo al gran cambio que ocurrió en nuestra comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, desde un enfoque en lo que hace el maestro hasta lo que el alumno está haciendo. El mismo cambio es evidente en la bibliografía sobre la evaluación, y particularmente en términos de nuestra comprensión de la equidad. Esto se muestra en la argumentación de Carless (2009) a favor de un papel inclusivo y activo de los estudiantes, y su énfasis en la participación de los estudiantes al juzgar asuntos de equidad. Este tema se desarrollará más en el **capítulo 7**, donde exploro cómo podemos hacer que la participación de los estudiantes en las reglas, prácticas y expectativas de evaluación sea más inclusiva y auténtica.

En la práctica, muchos profesores pueden malinterpretar la perspectiva del alumno cuando se trata de equidad y evaluación. Pueden asumir erróneamente que los estudiantes confunden la equidad con tareas que son fáciles. Sambell *et al.* (1997, p. 365) tocan también este punto:

Los profesores tienen una tendencia a descartar las quejas de los estudiantes sobre la falta de equidad, quizás creyendo que están pidiendo sistemas de evaluación que, en cierto sentido, sean fáciles o poco exigentes. De hecho, los estudiantes entrevistados utilizaron consistentemente el concepto de equidad para describir los sistemas de evaluación que, desde su punto de vista, son mediciones genuinamente válidas de lo que consideran que es significativo y que vale la pena aprender.

Flint y Johnson (2011, pp. 9-10) sostienen que los estudiantes consideran que la evaluación es justa si cumple cuatro criterios:

Se lleva a cabo «en igualdad de condiciones» donde ninguno de los estudiantes que compiten tiene

una ventaja desde el comienzo de la actividad de evaluación. En la práctica, esto significa que el trabajo se califica en función de sus méritos, hay coherencia en la calificación, y existe consistencia en la información sobre los acuerdos de evaluación.

Los estudiantes reciben comentarios que justifican o explican una calificación, incluyendo sugerencias sobre cómo mejorar la calificación.

Los estudiantes reciben una variedad de tareas de evaluación relevantes para demostrar su capacidad. Las percepciones de relevancia están fuertemente ligadas a lo que los estudiantes creen que se valora en el área de trabajo.

El personal que enseña a los estudiantes es competente, capacitado, afectuoso y accesible, muestra empatía, interactúa con ellos y los ayuda con su trabajo.

Sambell *et al.* (1997, p. 362) demuestran que las percepciones de los estudiantes sobre la equidad son más multifacéticas de lo que muchos profesores pueden asumir, y más complejas de lo que las comprensiones tecnocráticas sugieren:

La cuestión de la equidad, desde la perspectiva del alumno, es un aspecto fundamental de la evaluación, cuya importancia crucial a menudo se pasa por alto o se simplifica demasiado desde la perspectiva del personal docente. Para los estudiantes, el concepto de equidad con frecuencia abarca más que la posibilidad (o no) de hacer trampa: es un concepto extremadamente complejo y sofisticado que los estudiantes utilizan para articular sus percepciones sobre el valor de un mecanismo de evaluación, y se relaciona estrechamente con nuestras nociones de validez.

Orr (2010, p. 301) refuerza este punto, argumentando que los estudiantes en su investigación sobre el trabajo en grupo demostraron nociones complicadas de equidad, «lo que indica que la equidad, como contribución, no es una construcción unidimensional». Por lo tanto, sigue diciendo, la equidad no es, desde el punto de vista del estudiante, una cuestión puramente técnica, sino sociocultural. La naturaleza sociocultural de la evaluación es uno de los temas principales de este libro, que desarrollaré en capítulos posteriores. Lo que el trabajo de Orr sugiere para nosotros es que las nociones de equidad de los estudiantes podrían ser contradictorias, abarcando tanto la creencia de que todos los miembros de un grupo deberían obtener la misma calificación como la de que las contribuciones individuales deberían ser recompensadas. La relación sinónima entre equidad y justicia es evidente en la investigación de Orr (p. 308): «Se aludía a la equidad con frecuencia en todas las entrevistas de los estudiantes, o para ser más precisos, las percepciones de la injusticia se comentaban con mucha frecuencia».

Este es un punto interesante, que sugiere que los estudiantes pueden ser más propensos a identificar ejemplos de injusticias en la evaluación, en lugar de la justicia. Orr observa además que, para los estudiantes, la relación entre el esfuerzo y la nota puede sustentar las percepciones de equidad: «Cuando los estudiantes no sienten que sus esfuerzos se recompensan con las calificaciones otorgadas es cuando pueden considerar que las herramientas de evaluación son injustas» (p. 308). Esto concuerda con la afirmación de Flint y Johnson (2011, p. 2) de que, «los estudiantes creen que la evaluación es injusta si no se les ha dado la oportunidad de demostrar sus capacidades, o si esas capacidades no han sido reconocidas».

Estos mismos autores (2011, p. 21) sugieren que «hay un nivel de aceptación, o tolerancia, por parte de los estudiantes de que ciertos aspectos de la evaluación son

injustos». Debido a que los estudiantes tienden a considerar a sus maestros como situados en posiciones de poder, «las decisiones sobre las calificaciones son discutidas por los estudiantes, pero no las cuestionan».

Crossman (2007, p. 318) considera el papel que desempeñan las emociones en la percepción que los estudiantes tienen de la evaluación:

Las referencias de los estudiantes a las emociones y a las relaciones fueron particularmente valiosas cuando vincularon las experiencias pasadas de evaluación con las percepciones actuales, cuando se basaron en descripciones de sus relaciones con profesores para explicar más plenamente sus percepciones de evaluación y, finalmente, al afirmar la importancia de tener oportunidades para expresar sus creencias, sentimientos y emociones en la evaluación.

El reconocimiento de la *fuerte experiencia emocional que aporta la evaluación* es otro tema a lo largo de este libro. Sin embargo, muchos profesores pueden intentar que la evaluación sea un proceso imparcial y neutral en cuanto a valores, pero para los estudiantes a menudo es una experiencia visceralmente emocional.

Clarkeburn y Kettula (2012) destacan esta relación entre los problemas emocionales y la imparcialidad percibida en ciertos métodos de evaluación. Se centran en el uso de diarios reflexivos como método de evaluación y observan que este es un método que puede perjudicar injustamente a los hablantes de idiomas no nativos. Sostienen que la naturaleza intrínsecamente personal de la empresa, la de escribir las propias reflexiones, es injusta para los hablantes no nativos, ya que es más difícil reflejarla de la manera que requiere un segundo idioma.

Tan poderosas son algunas experiencias de evaluación y percepción de la justicia y de la injusticia, que las personas pueden recordarlas muchos años después. Esto se demuestra por los recuerdos personales de algunos profesores que escriben sobre la evaluación. Está claro que pueden recordar sus fuertes respuestas emocionales a ciertas experiencias de evaluación percibidas como de trato injusto. Así escribe David Boud al respecto (Boud y Falchikov, 2007a, p. 6): «Tengo fuertes recuerdos de la escuela y de la universidad de sentirme frustrado y desanimado por la naturaleza caprichosa de la evaluación».

De manera similar, Nancy Falchikov recuerda (Boud y Falchikov, 2007a, p. 7):

Al igual que muchas personas, tengo un fuerte recuerdo de insatisfacción con respecto a la evaluación de algunos cursos mientras estaba en la universidad [...]. Siendo una estudiante madura, trabajaba diligentemente y entregaba trabajos de los que estaba satisfecha, y que generalmente recibían buenas calificaciones. Sin embargo, en la clase de laboratorio, no parecía haber relación entre las calificaciones que yo, o cualquiera de mis compañeros de estudios, recibíamos y la calidad del trabajo presentado [...]. Creo que había desarrollado una gran capacidad de autoevaluación y estaba resentida por la injusticia que sentía que estaba teniendo lugar.

Falchikov también destaca aquí que los antecedentes personales pueden influir en las percepciones de equidad; en su caso, ser una estudiante madura condicionaba su manera de comprender las tareas encomendadas. Vale la pena recordar a Carless (2009) defendiendo la perspectiva del estudiante al considerar la evaluación.

Claramente, los estudiantes no pueden ser considerados como un grupo homogéneo y esto tiene implicaciones para la equidad tanto del proceso como del producto. En el

estudio de Sambell *et al.* (1997, p.363), un estudiante maduro sostiene que la evaluación por medio de exámenes es más injusta para los estudiantes maduros que no han salido directamente del sistema escolar:

Si provienes de un entorno laboral, los exámenes no te son de mucha utilidad. Se adaptan a las personas que vienen directamente de la escuela, a quienes se les ha enseñado a hacer exámenes y nada más. Estoy fuera de esa rutina.

De hecho, la elección de la evaluación utilizada plantea problemas claros de equidad para muchos estudiantes. Los exámenes, por ejemplo, son a menudo considerados por los estudiantes como injustos porque dependen de la regurgitación de información y no permiten a los estudiantes demostrar todo lo que realmente han aprendido (Sambell *et al.*, 1997; Sambell *et al.*, 2013). La injusticia adicional surge debido a la ventaja que tienen los estudiantes en un área que supuestamente no es central para la tarea de evaluación en sí, y mucho menos los resultados de aprendizaje establecidos. Sambell *et al.* (1997, p. 360) cita a un estudiante: «En los exámenes si tienes una memoria decente tienes una ventaja del 100% sobre el chico que no tiene tan buena memoria».

Los estudiantes incluso pueden tener motivos para creer que el propósito de la evaluación no tiene nada que ver con su propio aprendizaje, sino que es una evaluación de la enseñanza o de la calidad de los apuntes de los profesores (Sambell *et al.*, 1997, p. 359). De hecho, observan:

De manera similar, muchos otros estudiantes consideraban que la evaluación normal era algo que hacían porque tenían que hacerlo, no porque fuera interesante o significativa en ningún otro sentido, sino porque les permitía acumular calificaciones. Para muchos era un estorbo, un mal necesario y un medio injusto de evaluación que tenía que ver con la certificación y que, en su opinión, estaba divorciada del aprendizaje que sentían que habían logrado mientras estudiaban el tema que se estaba evaluando.

La introducción de un examen oral en un curso de matemáticas fue examinada por Iannone y Simpson (2015, p. 978), que vieron que casi todos los estudiantes que habían participado habían hablado de problemas de justicia «de una manera u otra». Algunos estudiantes consideraban que los exámenes orales estaban más abiertos a la parcialidad que las formas de evaluación tradicionales. Sin embargo, este temor fue mitigado por la práctica de grabar videos de las presentaciones ya que los estudiantes aparentemente sentían que la grabación de video actuaba como una red de seguridad. Los estudiantes también pensaban que era probable que diferentes calificadores dieran resultados diferentes en el contexto del examen oral, lo cual es interesante ya que la práctica de diferentes calificadores de trabajos escritos está muy extendida. Es posible que estos estudiantes reaccionasen tanto a la falta de familiaridad de la tarea de evaluación como a preocupaciones particulares. Por lo tanto, las percepciones de imparcialidad, o el nivel de conciencia acerca de la equidad, pueden diferir entre modos de evaluación más familiares y menos familiares.

El tema de la equidad percibida también aparece en la bibliografía sobre la evaluación por pares y la evaluación del trabajo en grupo. Cuando se enfrenta al trabajo en grupo, Nordberg (2008, p. 481) observa que «los estudiantes regularmente cuestionan la imparcialidad de todo el proceso, incluso antes de que comiencen a sufrir el descenso

frecuente del trabajo en grupo hacia el desacuerdo y la desilusión». En su estudio sobre el trabajo en grupo, Orr (2010, p. 307-308) constató que los estudiantes planteaban problemas de «confianza y fiabilidad con frecuencia». Comentarios típicos de los estudiantes incluían esta frase: «Estás haciendo todo el trabajo y no es realmente justo».

En el contexto portugués, Carvalho (2013) descubrió que una minoría significativa de estudiantes —un 30%— tenía la sensación de injusticia en la evaluación entre pares, con «la calificación por amistad» y el conflicto de equipo como problemas particulares. Estas experiencias afectaban las percepciones de justicia. Carvalho se hace eco de Entwistle (1991) al afirmar que tales percepciones de justicia o injusticia pueden afectar negativamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En otro estudio hecho en Portugal, Flores *et al.* (2015, p. 1.532), se examinaron las percepciones de equidad de casi cuatrocientos estudiantes universitarios y se descubrió que los estudiantes que realizaban formas alternativas de evaluación centradas en el alumno eran más propensos a percibir que eran más justos que los estudiantes que realizaban formularios tradicionales (p. ej., exámenes) de evaluación. Sugieren que esto,

tal vez se explique, al menos en parte, por la naturaleza de los métodos de evaluación en sí mismos, por ejemplo, presentación de carpetas (porfolios) y proyectos de equipo. Estos son métodos que son más sistemáticos, se desarrollan a lo largo del tiempo y requieren negociación, colaboración y la integración de diferentes perspectivas entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Lo que está en juego cuando consideramos la justicia y la evaluación entre pares son las múltiples, y posiblemente divergentes, interpretaciones de la equidad. Para los educadores puede parecer justo porque permite a los estudiantes desarrollar requisitos y ser altamente valorados por sus habilidades profesionales (Wilson, Diao y Huang, 2015) y, sin embargo, las reacciones de los estudiantes se basan en la imparcialidad en el modo de realizar la calificación, particularmente en un entorno estudiantil competitivo.

Surgen otros problemas de equidad si consideramos las diversas formas de evaluación que entran en la clasificación de títulos, como en el sistema del Reino Unido. Elton (2004b) es particularmente crítico con el actual sistema de *clasificación de honores* del Reino Unido. La clasificación de un solo grado es defectuosa, argumenta, ya que combina cosas que son incompatibles, como el conocimiento y las habilidades prácticas en un título de ciencias o el conocimiento y la capacidad de escritura en un grado artístico (p. 417). El mismo problema existiría, continúa, con algunas alternativas silenciadas, tales como un promedio de calificaciones. Solo formas de evaluación multifacéticas, como las carpetas de trabajos (porfolios) pueden, según Elton, ofrecer el enfoque requerido para evaluar «altos niveles de habilidades para la vida y también habilidades académicas, como aquellas que contribuyen a la resolución de problemas, capacidad crítica y creatividad, ya que los estudiantes presentan la evolución de su aprendizaje a lo largo del tiempo» (p. 420). Yorke *et al.* (2008) también enfatizan la preocupación por la imparcialidad al considerar la aparente variación en las reglamentaciones de la *clasificación de honores*, incluida la consistencia dentro de las instituciones y también entre las instituciones.

Del mismo modo, Simonite (2003, p. 460) se plantea si es justo que diferentes

métodos de evaluación puedan conducir a diferentes resultados, particularmente en sistemas modularizados:

La relación entre el método de evaluación y los resultados de la evaluación es importante cuando los estudiantes en un esquema modular pueden ejercer un grado de elección en la construcción de su programa de estudios. Si los estudiantes pueden lograr el mismo fin siguiendo diferentes programas de estudio, ningún estudiante debería estar en desventaja al elegir un conjunto de módulos en lugar de otro. Las diferencias sistemáticas en los resultados de la evaluación por diferentes métodos plantean cuestiones de equidad a los estudiantes que aspiran al mismo fin, pero siguen programas que difieren en cuanto a los métodos de evaluación utilizados para medir el rendimiento.

Los argumentos de Elton y Simonite resuenan con el de Sadler (2010b) con respecto a la fidelidad de las tareas de evaluación; es decir, hasta qué punto una tarea realmente evalúa lo que pretende evaluar. Elton (2004b, p. 420) también ha defendido las evaluaciones de presentación de carpetas de trabajo como base de una mayor equidad. Sin embargo, su argumento descansa en un replanteamiento de lo que se considera «equidad»:

Tal desarrollo es muy individual e imposibilita tratar a todos los estudiantes de la misma manera, lo que a su vez conduce a una interpretación muy diferente de lo que es justo. En lugar de que la equidad se base en que todos sean tratados de manera idéntica en la evaluación de sus carpetas, la equidad se basa en el concepto de que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de mostrar su mejor trabajo.

Otra área clave en la bibliografía sobre la evaluación que se centra en la equidad se refiere a los criterios de evaluación, en particular, a la claridad y a la difusión de dichos criterios. La bibliografía sobre la evaluación para el aprendizaje enfatiza el rol que tiene la tarea de evaluar al transmitir a los estudiantes información sobre la naturaleza de lo que se espera que sea su compromiso con el conocimiento (Maclellan, 2001). Por esta razón Taras (2002, p. 501) considera la evaluación justa en términos de *falta de ambigüedad*: «Los estudiantes tal vez tengan el derecho de exigir procesos educativos coherentes y lógicos que no sean perjudiciales para su aprendizaje». Worth (2014, p. 363, las cursivas son añadidas) aboga por criterios de evaluación que se centren más en los estudiantes y cita la importancia de las percepciones de los estudiantes sobre la equidad. Ella vincula las percepciones de imparcialidad con «el estudiante y el claustro que entiende el uso de los criterios de evaluación *a través de la práctica*». El tema del compromiso genuino de los estudiantes con los criterios de evaluación se retomará en el **capítulo 7**.

Carless (2015, p. 19) extiende el concepto de apertura más allá de los simples criterios sobre la naturaleza misma de nuestras relaciones e interacciones con los estudiantes:

La apertura en la evaluación es un medio importante para mejorar las percepciones de imparcialidad en la evaluación. Implica el diálogo con los alumnos para ayudarlos a comprender diversos problemas, incluida la justificación de las tareas de evaluación; desentrañar los criterios por los que serán evaluados y conocer cómo se hacen los juicios académicos; y aclarar los múltiples propósitos de la retroalimentación y cómo estos pueden apoyar su desarrollo de los resultados de aprendizaje apropiados.

En resumen, la equidad y la evaluación aparecen inextricablemente unidas, pero su discusión explícita no está tan extendida en la bibliografía como uno podría suponer. Es más probable que se discuta si una tarea de evaluación particular es justa o no, que la

discusión sobre qué equidad realmente podría conllevar. Pero esta falta de claridad, paradójicamente, no disminuye la poderosa conexión entre evaluación y equidad.

Cómo afecta la evaluación a la vida de los estudiantes

La segunda manera principal en que la bibliografía sobre la evaluación de la educación superior se conecta con cuestiones de justicia social se basa en explorar el vínculo entre la evaluación y la vida actual y futura de los estudiantes: su bienestar, autoestima, identidad y oportunidades sociales y económicas. Boud y Falchikov declaran que la afirmación es clara y simple: «la evaluación afecta a la vida de las personas. Las direcciones futuras y las carreras de los estudiantes dependen de ello» (2007a, p. 3). Los autores insisten claramente en este punto:

Lo que está en juego aquí es la naturaleza de la educación superior en sí misma. La evaluación, más que la enseñanza, tiene una gran influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Dirige la atención a lo que es importante. Actúa como un incentivo para el estudio. Y tiene un poderoso efecto sobre lo que hacen los estudiantes y cómo lo hacen. La evaluación también les dice lo que pueden y no pueden lograr. Para algunos, [la evaluación] construye su confianza para su trabajo futuro; para otros, muestra cuán inadecuados son como estudiantes y socava su confianza en lo que pueden hacer en el futuro.

Declaraciones similares inspiran ahora la bibliografía sobre la evaluación de la educación superior. Boud, Cohen y Sampson (1999) describen la evaluación como «la influencia más poderosa sobre el aprendizaje en los cursos formales» (p. 413). Deneen y Boud (2014) afirman que «más que cualquier otro elemento de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación tiene el potencial para mejorar y revelar la calidad del aprendizaje» (p. 577).

Boud (2014) también sostiene que «la evaluación es probablemente la instancia modeladora más poderosa de lo que los estudiantes hacen y de cómo se ven a sí mismos» (p. 24). Sambell *et al.* (2013, p. 8, la cursiva es original) afirman que:

las ideas sobre la evaluación se relacionan muy estrechamente con las ideas sobre el aprendizaje. Lo que decidimos evaluar indica *lo que* valoramos en el aprendizaje: el contenido de la asignatura, las cualidades de las habilidades, etc.

Biggs y Tang (2011, p. 221) sostienen que «la evaluación es el socio principal en el aprendizaje y la enseñanza. Hazlo mal y el resto se derrumba». Maclellan (2001, p. 308) se refiere a que la evaluación desempeña «un papel sutil, complejo y enormemente importante en las experiencias de aprendizaje de los alumnos». De manera similar, Taras (2008, p. 289) sostiene que la evaluación «ha demostrado ser el componente individual más importante que influye en el aprendizaje y la educación de los estudiantes en general». Leathwood (2005, p. 318) afirma que «las carreras futuras y el potencial de ingresos, así como la salud, el estado y la autoestima pueden verse afectados por los resultados obtenidos en los grados». Zaher (2012, p. 527) describe la evaluación como un aspecto de la educación que determina el destino, mientras que Knight (1995, p. 13) insiste en que la evaluación es una actividad moral. Lo que elegimos evaluar y cómo

muestra bastante crudamente lo que valoramos. Sharp y Earle (2000, p. 1.193) se refieren a la responsabilidad moral que las instituciones tienen para asegurar que sus evaluaciones sean pruebas válidas y confiables de habilidades y conocimientos especializados, en parte porque las recompensas de la sociedad tienden a distribuirse de acuerdo con las calificaciones formales que tiene las personas. Como Brown y Knight (1994, p. 12) explican,

la evaluación es el corazón de la experiencia universitaria. La evaluación define lo que los estudiantes consideran importante, cómo pasaron el tiempo y cómo se ven a sí mismos como estudiantes y luego como graduados.

En el contexto de una performatividad creciente, Broadfoot y Pollard (2000, p. 25) afirman que la evaluación «moldea» la visión que los estudiantes tienen de sí mismos no solo como aprendices, sino más ampliamente como miembros de la sociedad, «definiendo las nociones de éxito y fracaso y las razones de ello». James (2000, p. 155) se refiere a la «inmensa importancia que tienen la calificación de tareas y los comentarios de retroalimentación sobre el trabajo evaluado para las autopercepciones de estos estudiantes».

Leathwood (2005, pp. 315-317) es una de las pocas autoras que relaciona explícitamente la evaluación con cuestiones de justicia social. Ella considera los sistemas de evaluación como «enraizados en las culturas académicas y el *habitus* institucional», que a su vez están dominados por los «valores del establishment blanco y machista y una economía capitalista». No es solo que la evaluación pueda moldear la vida futura de los estudiantes, sino que el sistema actual lo hace de maneras que no son tan justas como parecen. Las experiencias de evaluación no tienen valor neutral, sino que refuerzan las estructuras y divisiones sociales concretas (p. 308):

La evaluación se utiliza para proporcionar fundamento y legitimidad a las estructuras sociales y a las relaciones de poder de las sociedades modernas, y para señalar el lugar que ocupa cada uno dentro de estas. Está directamente relacionada con lo que se enseña y lo que se valora dentro de nuestros sistemas educativos. Puede influir no solo en cómo nos vemos a nosotros mismos, sino también en nuestras relaciones sociales con los demás y en cómo los vemos.

Para no subestimar la importancia de la evaluación, Leathwood afirma que «está implicada en “el gobierno del alma”» (citando a Rose, 1991). Al igual que con otras instituciones sociales, ella destaca cómo los sistemas de evaluación están plagados de problemas de poder y privilegios. En particular, el dar por supuesto el estado de la evaluación y nuestra disposición a aceptar el estado actual de las cosas, son las actitudes que permiten que sus impactos dominantes y negativos en el mundo social continúen, en gran parte, pasando desapercibidos.

A nivel individual, la evaluación del estudiante también puede tener un efecto devastador sobre la propia identidad, la autovaloración y la autoestima de una persona. Falchikov y Boud (2007, p. 144) señalan: «En algunos casos, la interacción entre el alumno y el evento de la evaluación es tan negativa que tiene un impacto emocional que dura muchos años y afecta a las elecciones de carrera».

Boud (1995a, p. 35) describe que la evaluación funciona como «un mecanismo para

controlar a los estudiantes que es mucho más penetrante e insidioso de lo que la mayoría del claustro estaría dispuesto a reconocer». Además, Boud (1995b, p. 39) explica que «los mensajes de evaluación están codificados, no son fáciles de entender y, a menudo, son leídos de manera diferente y con diferentes acentos por parte del claustro y de los estudiantes». De hecho, en la sección anterior observamos cómo las percepciones de los estudiantes y de los profesores pueden diferir notablemente. Sambell y McDowell (1998, p. 392) observan que la evaluación es el elemento de la práctica educativa que determina más poderosamente el currículum oculto, enfatizando de nuevo las formas en que los estudiantes pueden ser excluidos de la participación total en las tareas de evaluación y aprendizaje. Además, añade Boud (1995b), cada estudiante individual lleva consigo experiencias previas que influirán en el modo en que respondan al asunto e interpreten los mensajes que les devuelve la evaluación.

El hecho de que la evaluación no tenga en cuenta y ayude al aprendizaje continuo y futuro de los estudiantes preocupa particularmente a Boud y Falchikov (2007a, p. 3):

La evaluación sería un problema menor si pudiéramos estar seguros de que lo que ocurre bajo la apariencia de evaluación ha influido adecuadamente en el aprendizaje de los estudiantes. Comúnmente, la evaluación se enfoca poco en los procesos de aprendizaje y en cómo los estudiantes aprenderán después del momento de la evaluación.

Si bien la noción de aprendizaje autodirigido ha adquirido mayor prominencia y credibilidad, volvemos a encontrar disonancias entre esto y las experiencias de evaluación de los estudiantes. Sambell *et al.* (1997, p. 363) exponen que los estudiantes a menudo encuentran que los enfoques de evaluación tradicionales los dejan con poco sentido de control sobre su propio aprendizaje. La evaluación se convierte así en «algo que se les hizo a ellos, en lugar de algo en lo que podrían haber desempeñado un papel activo».

Entre la bibliografía dedicada a la evaluación podemos encontrar historias desgarradoras donde los estudiantes han sido perjudicados o dañados por las prácticas de evaluación predominantes.

Esto puede ocurrir en términos de su aprendizaje, o tomar formas más personales. Sambell *et al.* (1997, p. 357) se refieren a la «contaminación» del aprendizaje por la evaluación. Hughes (2014) sostiene que el predominio de las formas competitivas de evaluación constituye una barrera para el auténtico aprendizaje. Además, Falchikov y Boud (2007, p. 149) señalan cómo los estudiantes a los que no les va bien en la evaluación pueden describirse a sí mismos como siendo ellos el problema. Richardson (2004) cuenta la historia de Pauline, una estudiante de economía que aprende a través de sus tareas de evaluación, no para implicarse crítica o profundamente con el tema, sino simplemente para proporcionar las respuestas esperadas. James (2000, p. 153) narra la historia de Theresa, cuya autoimagen y confianza disminuyeron progresivamente a través de las experiencias de evaluación. Así explica Theresa sus sentimientos:

[Mi autoconfianza es] probablemente más baja que nunca. El responsable es ese último ensayo, porque los dos primeros que tenía pensé que estaban bien, sabes que te está yendo bien niña, espera ahí... así que me sentí bien conmigo misma durante un tiempo, durante una semana. Y luego me dieron los otros, y pensé que, sencillamente, no sabía el juego, esto es un juego... ya sabes, no estoy jugando

bien. Mis propios sentimientos dependen tanto de la evaluación de mi trabajo que hacen otras personas que es una locura, y odio tener que depender de otras personas, porque solo están evaluando un trozo de papel, no a mí. ¡Pero siempre lo siento como algo tan malditamente personal!... Lo siento, no quise maldecir.

Theresa continúa contando cómo estuvo llorando durante días y acabó yendo al médico porque se sentía muy mal. Crossman (2007, p. 321) revela las emociones viscerales que los estudiantes pueden sentir al hablar sobre las evaluaciones y sus relaciones con los profesores:

Las emociones predominantes descritas fueron ansiedad, preocupación, odio, vergüenza, estrés, terror, pánico, humillación, sensación de estar bajo amenaza, horror, sentirse abrumado, una sensación de inutilidad, estar molesto, pavor, dolor, frustración, aburrimiento, resentimiento, estar bajo presión, odio, miedo, nerviosismo, cicatrices emocionales e ira.

Conclusión

La evaluación es un problema de justicia social porque puede tener un efecto profundo sobre la vida actual y futura de los estudiantes. Como Boud (1995a, p. 35) aclara: «los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de la enseñanza deficiente, pero no pueden (por definición, si quieren graduarse) escapar de los efectos de una evaluación deficiente». La profunda importancia de la evaluación y sus implicaciones para el bienestar de los estudiantes a veces se da como una razón para la precaución excesiva cuando se trata de afrontar cambios en el modo de evaluar. Pero creo que igualmente esta es la razón por la que no podemos dejar de lado la evaluación cuando consideramos la justicia social dentro y a través de la educación superior: «evaluar es una actividad moral» (Knight, 1995, p. 13).

La bibliografía actual establece algunas conexiones entre evaluación y justicia social, pero podemos y debemos hacer más para trasladar la evaluación al centro de cualquier proyecto pedagógico emancipador.

2

Teorías de la justicia social

Introducción

En este capítulo, comienzo mi exploración del terreno teórico sobre el que descansa la idea de la evaluación para la justicia social. En esta primera parte del libro dedicaré un tiempo considerable a estos fundamentos teóricos porque creo que son importantes para establecer las bases para un cambio social real, y creo que esta es un área de evaluación poco explorada en la educación superior.

Mi análisis se basa en la creencia de que la noción de justicia social es compleja y controvertida. Las definiciones simples también suelen ocultar una intención más maligna. Se pueden usar para subvertir el concepto mismo, haciéndolo fluido, agradable y carente de significado crítico. La justicia social puede ser un término tan nebuloso y usado de manera tan amplia y sin una definición clara, que puede perder todo significado. A pesar de la evidencia de la mayor mercantilización de la educación superior (Bok, 2005; Maringe y Gibbs, 2009), las promesas de justicia social, bienestar y responsabilidad cívica figuran en las declaraciones de la misión de la mayoría de las universidades y en muchas declaraciones de políticas gubernamentales. Sin embargo, los vínculos sólidos y determinados con la justicia social requieren algo más que palabras correctas, y necesariamente deben apoyarse en firmes fundamentos teóricos, aunque multifacéticos. Por estos motivos dedico la primera parte de este libro a este terreno teórico.

Lo que me interesa particularmente en un contexto de evaluación es que los diferentes modos de entender la justicia social pueden llevar a posturas muy diferentes sobre lo que es justo, necesario y apropiado. En este capítulo, mostraré este punto al proporcionar una visión general de tres tradiciones diferentes de la teoría de la justicia social y al considerar, posteriormente, cómo difieren entre sí las perspectivas sobre la evaluación que surgen de estas tradiciones, así como las implicaciones que todo esto tiene para la justicia social.

Comienzo con la tradición del contrato social y con una atención particular al trabajo de John Rawls y su teoría de la justicia. Conocida bajo distintos nombres, como teoría procesal, de contrato social o distributiva, el trabajo que se ha llevado a cabo en esta

tradición es importante para mi consideración de la evaluación para la justicia social porque sus teorías han sido las predominantes en las sociedades occidentales durante un tiempo. Como tales, creo, han influido en las concepciones de la justicia dentro de las prácticas de evaluación, así como en la educación en general. Que su influencia pueda haber sido más implícita que explícita no disminuye su importancia. Como ya se ha dicho, hay pocas discusiones explícitas sobre la evaluación y la justicia social en la literatura que se dedica a estos temas, aunque hay cierta exploración acerca de la *imparcialidad* y la evaluación.

Creo, también, que actualmente hay un interés considerable en los procedimientos y métodos, a veces resumidos bajo la dudosa noción de *buenas prácticas*. Estos enfoques ponen un gran énfasis en conseguir condiciones y procesos en estados ideales que luego asegurarán resultados justos. Esa literatura, subrayo, refleja el predominio de las nociones procesales de la justicia social en las sociedades modernas.

Existen formas alternativas de conceptualizar la justicia social dentro de las cuales el énfasis cambia de los procedimientos a los resultados o a las realidades vividas. Tanto el enfoque de las capacidades para la justicia social, particularmente asociado con el trabajo de Sen (2010) y Nussbaum (2006, 2011) como el de la teoría crítica, ponen un énfasis mucho mayor en las realidades vividas como una forma de entender la justicia social. Después de mi resumen de Rawls y de la tradición del contrato social, proporcionaré una breve introducción a cada una de estas alternativas. En ambos ejemplos se cuestionan las suposiciones fáciles de los procesos de buen comportamiento que conducen sin problemas a resultados positivos. Un tema recurrente a lo largo de este libro es que debemos pensar en la evaluación más profundamente y en términos de las personas y las prácticas que suceden realmente, y dedicar menos tiempo y fe a los procedimientos por sí solos. Lo que significa la justicia, y lo que puede restringirla, se vuelve mucho más complejo, desordenado e impredecible fuera de la tradición del contrato social.

La forma en que interpretamos la evaluación a través de la lente de la justicia social depende del concepto de justicia social que usemos. Demuestro esto en la sección final de este capítulo al considerar cuatro temas que resaltan las deficiencias dentro del contexto de evaluación dominante, aunque a menudo implícito, que tiene una comprensión procesal de la justicia social. Estos temas son: aproximaciones a la justicia social que son procesales o basadas en resultados; cómo nuestra comprensión de la justicia social trata con la diferencia; la medida en que la justicia social se conceptualiza en términos *perfectos*; y cómo se entiende que las esferas social y económica se interrelacionan en la teoría. Esto sentará las bases de los siguientes capítulos en los que profundizaré en el modo particular en que Axel Honneth se aproxima a la teoría crítica basada en el reconocimiento mutuo, que sustentará la segunda parte de este libro.

John Rawls y la tradición del contrato social de la justicia

El fundamental trabajo de John Rawls (1971), *Teoría de la justicia*, a menudo se

relaciona con haber revitalizado el debate sobre la naturaleza de la justicia social a finales del siglo XX. Este trabajo hunde firmemente sus raíces en la tradición del contrato social que ha sido característica del pensamiento occidental desde la Ilustración europea. Los anteriores teóricos del contrato social que influyeron en Rawls incluyen a Hobbes, Locke y Rousseau. Estar familiarizados con el carácter diferente de cada uno de los trabajos de estos pensadores sugiere ya las diversas formas que puede adoptar la teoría del contrato social.

Las teorías del contrato social reúnen dos tradiciones de pensamiento con un linaje aún más largo: primero, la noción de *estado de naturaleza* como un tiempo hipotético antes del establecimiento de instituciones sociales o autoridad política; y segundo, la idea de que los gobiernos descansan en alguna forma de un acuerdo original entre los gobernantes y los gobernados (Lovett, 2011). El contrato social representa las decisiones tomadas por las personas en este estado de naturaleza, sobre las que se fundamenta la legitimidad de las instituciones políticas. Partiendo de que los miembros de la sociedad comparten los rasgos que representaban el contrato social, se puede suponer que luego aceptarían dicho contrato a través de este proceso de identificación con aquellos que hacen el contrato social. Habiendo aceptado el contrato, los ciudadanos están motivados a cumplir ese acuerdo y las leyes civiles subsiguientes (Voice, 2011).

Rawls usa el término «posición original» en lugar de «estado de naturaleza» para este estado hipotético, y su versión también es más abstracta que la de sus antecesores en la tradición del contrato social (Rawls, 1971). Esta gran abstracción permite hacer a Rawls una mayor generalización: «No necesita los detalles escabrosos del estado de naturaleza de Hobbes o los detalles más atractivos de la versión alternativa de Rousseau» (Voice, 2011, p. 12). Despojado de estos detalles por su mayor nivel de abstracción, Rawls tiene más posibilidades de considerar los principios de la justicia (Voice, 2011) y, por lo tanto, su énfasis al usar el contrato social se centra en el ejercicio legítimo de la autoridad política y se orienta hacia comprensiones compartidas de justicia política y distributiva (Voz, 2011). El corazón de la teoría de la justicia de Rawls es, sin embargo, engañosamente simple: la justicia como equidad. Esta primacía que Rawls otorga a la *justicia como equidad* es otro rasgo distintivo de su trabajo (E. Kelly, 2001).

La *escasez* es otro concepto central dentro de la teoría del contrato social. La necesidad de un acuerdo solo tiene sentido en condiciones de relativa escasez. Por lo tanto, el contrato social es visto como la base para un acuerdo razonable sobre la distribución de los beneficios derivados de la cooperación social (P. Kelly, 1998). No habría necesidad de tal acuerdo si los recursos fueran tan abundantes que todos pudieran tener lo que quisieran, ni tampoco si estos fueran tan escasos que no hubiera posibilidad de que alguien tuviera alguno (Voice, 2011). Por lo tanto, debemos imaginar a las personas en la «posición original» frente a la «escasez» y, por lo tanto, en la necesidad de tomar decisiones. Rawls asume que estas personas son racionales, razonables, libres e iguales (Voice, 2011).

El principal interés de Rawls era político, ya que se refería a la base y al funcionamiento de los marcos institucionales. Por ejemplo, al afirmar que las personas

son iguales, la intención de Rawls era política, en el sentido de que «las personas son iguales en el sentido fundamental de que tienen la misma posición política con respecto a los conciudadanos y poseen los mismos derechos en las instituciones de la sociedad» (Voice, 2011, p. 18). No se trata de igualdad de resultados o virtudes morales.

Hay otro concepto esencial que forma parte del marco de Rawls, y es el del «velo de la ignorancia». ¿Cómo es posible tomar decisiones sobre cómo van a afrontar la escasez las instituciones sociales de manera que todos encuentren racional y razonable estar de acuerdo con ellas? Aquí es donde Rawls introduce el «velo de la ignorancia». Este velo prohíbe saber a los que están en la posición original cómo se beneficiará su propio bienestar de los pactos sociales acordados. Como resultado, lo único racional es acordar una nueva posición que les resulte aceptable incluso si estuvieran en el grupo menos favorecido por esos pactos. Cualquier diferencia entre los ciudadanos, especialmente en la búsqueda de sus propios intereses, lleva así a una situación de reciprocidad. Se asume que los ciudadanos comparten un desinterés mutuo acerca de cómo su propia posición se ve directamente afectada por las decisiones sobre la justicia y comparten un interés mutuo en un estado de derecho que impide que los intereses de una persona dominen a otra. Por ejemplo, no sería racional elegir vivir en una sociedad con esclavitud, ya que no podrías estar seguro de no ser esclavo (Lovett, 2011). Sin embargo, Rawls no basa su análisis en ejemplos precisos como este, sino en un nivel más abstracto, teniendo en cuenta los principios generales que luego se pueden usar para formar instituciones específicas (Lovett, 2011).

Al describir a esas personas como libres, Rawls ubica explícitamente su teoría de la justicia en el contexto de la sociedad liberal y democrática. La gente acepta el contrato social porque se identifica como libre, racional, igual y razonable junto con las personas en la imaginada «posición original» que tomaron las decisiones iniciales. Se supone que entienden el contrato y, por lo tanto, pueden tomar decisiones informadas. A pesar de estar basada en situaciones hipotéticas y en supuestos, Rawls no ve su teoría de la justicia como puramente metafísica. Tales supuestos solo son útiles si de alguna manera están «anclados en las realidades de la naturaleza humana» (Voice, 2011, p. 7). Rawls (2001, p. 8) afirma que su trabajo prevé «una sociedad en la que todos aceptan, y sabe que todos los demás aceptan, la misma concepción política de la justicia».

Las nociones gemelas de «procedimiento justo» y «desinterés mutuo», que son fundamentales para la concepción de la justicia social de Rawls, se reproducen en los principios clave de lo que actualmente *cuenta* como una buena evaluación. La reciprocidad se refleja en la evaluación mediante nociones de credibilidad académica y estándares de calidad.

Por lo tanto, aunque se supone que todos los estudiantes persiguen su propio interés al querer obtener buenas calificaciones, también les interesa que exista un procedimiento de evaluación desinteresado que garantice que los intereses de otros estudiantes no dominen los suyos propios. Además, la credibilidad que surge de tal sistema tiene el beneficio adicional de mejorar el estado de los logros personales. Las nociones de *validez* y *confiabilidad* están en el primer plano de muchas de las discusiones sobre

equidad y evaluación. Por lo tanto, creo que la noción procesal de justicia social está generalizada y profundamente arraigada socialmente y, como tal, no está suficientemente cuestionada.

Alternativas al procedimentalismo

En los próximos capítulos será más evidente que mi análisis de la evaluación como justicia social se basa firmemente en la tradición de *la teoría crítica*. Sin embargo, al defender las alternativas a los enfoques procesales de la justicia, creo que también es importante mencionar el trabajo de Sen y Nussbaum y el enfoque de las capacidades para la justicia social, y no solo porque ambos autores han influido considerablemente en mi pensamiento. La teoría crítica tiene mucho en común con *el enfoque de las capacidades*, particularmente a través del reconocimiento de cómo las corrientes subterráneas de poder dan forma a las diferentes oportunidades de vida de las personas. Ambos enfoques también se centran en *realidades vividas* en lugar de en *procedimientos* y ninguno se adhiere a supuestos de tipo ideal o puramente trascendentales. Pero la teoría crítica y el enfoque de las capacidades son grupos de trabajo distintos, con sus propios debates internos; nunca deberían considerarse como conceptualizaciones simples u homogéneas.

El enfoque de las capacidades de la persona

El enfoque de las capacidades, desarrollado por Amartya Sen (2007, 2010) y Martha Nussbaum (2006, 2011) representa la primera de mis dos alternativas a la tradición del contrato social (aunque Sen objetaría que su versión del enfoque de las capacidades no es una teoría de la justicia social). Tanto Sen como Nussbaum reconocen la innegable contribución hecha por Rawls, particularmente al traer las cuestiones de justicia al primer plano del pensamiento social. Sin embargo, ambos creen que el trabajo de Rawls es insuficiente para abordar la amplitud de las cuestiones necesarias para una conceptualización moderna de la justicia social. Hay dos aspectos principales de las críticas hechas por Sen y Nussbaum. Primero, que el trabajo de Rawls se ha abstraído demasiado de la vida de las personas reales, y segundo, que hay demasiado énfasis en el procedimiento a costa de centrarse en los resultados reales.

El enfoque de las capacidades humanas es importante por la forma en que hace pasar el centro de preocupación de la justicia social de los procedimientos a los resultados. En lugar de trabajar a través de *experimentos de pensamiento* o de supuestos idealizados, el interés del enfoque de las capacidades se centra en las realidades vivas de las vidas de las personas. Esto tiene resonancia en mi noción de la evaluación como justicia social al tratar de entender el equilibrio y la causalidad entre lo que hacen los estudiantes dentro de la universidad y sus acciones y disposiciones posteriores en el campo social más

amplio. Tanto Sen como Nussbaum rechazan cualquier enfoque ideal de justicia social y, en cambio, enfatizan la complejidad y la naturaleza multifacética de las realidades vividas por las personas. La clave aquí es comprender la justicia en términos de la capacidad que posee cualquier individuo para realizar su potencial en cualquier contexto social en que viva.

Nussbaum (2006) considera que su enfoque de las capacidades humanas ofrece una solución a algunos de los problemas más intratables de la teoría de la justicia social de Rawls y, en particular, al problema de las personas excluidas del supuesto inicial de igualdad en el concepto de *libre, igual e independiente*. Nussbaum sostiene que, en los enfoques contractuales, como el de Rawls, confluyen aspectos de *por quién* y *para quién*. Como tal, se supone que las partes que diseñan los principios de la justicia social lo hacen en nombre de los seres humanos que poseen las mismas características que ellos mismos. Pero, ¿qué hay de los que son diferentes, con discapacidades mentales o físicas que hacen que no puedan participar en los procesos de establecimiento de los principios de la justicia? Según nosotros, argumenta Nussbaum, el enfoque contractualista no puede acomodar los intereses de esas personas bajo el paraguas de la justicia y, en cambio, se basa en nociones de caridad o compasión para proteger sus intereses.

Nussbaum explica que, si bien las teorías de la justicia social deben ser *abstractas*, también deben «responder al mundo y a sus problemas más urgentes y estar abiertos a los cambios» (Nussbaum, 2006, p. 1). Las teorías demasiado idealizadas y abstractas han sido culpables, sostiene, de no enfrentar algunos de los problemas más serios que afectan al mundo. Y así, Nussbaum ofrece una lista de capacidades que representan aspectos comunes de una vida plena y que, sin embargo, ofrecen espacio para la contextualización en diferentes entornos. Estas capacidades han sido enumeradas por Nussbaum, pero se considera que están sujetas a cambios a lo largo del tiempo y también a la contextualización local.

Sen (2010, p. 18) sostiene que una fijación en la naturaleza de la justicia perfecta desplaza la atención de las experiencias presentes y reales de sufrimiento e injusticia. Afirma: «La justicia no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir». Sen está particularmente interesado en las nociones de elección involucradas en el movimiento hacia una mayor justicia social, basada en las realidades de un mundo imperfecto de recursos limitados. Por lo tanto, desde la perspectiva de Sen, la tradición rawlsiana ha llegado a un punto muerto y la atención debe centrarse en otra parte. En lugar de seguir modificando las situaciones idealizadas, las decisiones deben ser tomadas y evaluadas por personas reales que se enfrentan a problemas reales de la distribución de bienes (O'Neill y Williamson, 2012). Lo aborda directamente Sen (2010, p. 15), quien afirma: «Si una teoría de la justicia debe guiar la elección razonada de políticas, estrategias o instituciones, la identificación de acuerdos sociales totalmente justos no es necesaria ni suficiente».

La teoría crítica

La teoría crítica aporta una dimensión particular a la comprensión de la justicia social no solo a través de su comprensión compleja del poder, sino también por el énfasis que da a las fuerzas ocultas y distorsionadas que configuran la experiencia humana. Para la idea de evaluación para la justicia social, la teoría crítica aporta una apreciación de lo implícito y no dicho, las múltiples nociones de poder y el compromiso de cambiar.

La teoría crítica es un término que abarca una amplia gama de trabajos y se asocia particularmente con los miembros de la Escuela de Frankfurt (Instituto de Investigación Social) a partir de principios del siglo XX. Fundada como un instituto de investigación independiente, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt adoptó un compromiso tanto con la comprensión crítica del mundo social como con el trabajo para cambiar ese mundo. La teoría crítica implica un compromiso con la investigación empírica y crítica. Busca ofrecer formas de explicar las complejidades y aparentes contradicciones en la sociedad industrial y occidental. La teoría crítica, por lo tanto, busca «un punto de apoyo en el mundo social que al mismo tiempo apunte más allá de él» (Fraser, 2003, p. 202). La «tarea principal de la teoría crítica es el diagnóstico de procesos de desarrollo social que se ha de entender como un modo de evitar que los miembros de la sociedad vivan una “buena vida”» (Honneth citado en Zurn, 2015, p. 93). Mirar hacia adelante a esta “buena vida” debería ser tan importante como mirar hacia atrás, hacia las causas de la injusticia y el sufrimiento, aunque algunos comentaristas de la teoría crítica sugieren que el trabajo de los primeros teóricos críticos como Horkheimer y Adorno reflejan un enfoque en la crítica y un pesimismo cada vez mayor.

Es central para la teoría crítica tener su fundamento en el marxismo; sin embargo, los teóricos críticos no hacen una defensa ciega de las obras de Marx ni tampoco una simple crítica. La teoría crítica quiere comprender un mundo en el que ya no existe ninguna de las «garantías esencialistas» del antiguo marxismo (Fraser, 2003, p. 200). En cambio, la teoría crítica surgió de los esfuerzos por interpretar y adaptar los escritos de Marx en el contexto del siglo XX, que Marx no podría haber previsto (Brookfi, 2005). En la búsqueda de una nueva comprensión en medio de contextos nuevos, los primeros teóricos críticos destacaron por la forma en que intentaron unir el trabajo de Marx con otras áreas emergentes de pensamiento.

Los primeros teóricos críticos introdujeron otras disciplinas, como el psicoanálisis freudiano, y lo tejieron con el marxismo reinterpretado, mientras intentaban comprender el funcionamiento y las deficiencias de la sociedad de comienzos del siglo XX. Como observa Jay (1996), es difícil, mirando hacia atrás, darse cuenta de lo audaz que fue reunir a Marx y Freud. El trabajo de Freud fue particularmente importante para enfatizar el papel del inconsciente en la conformación de actos y creencias. La teoría crítica presta especial atención a los supuestos ocultos que subyacen en las prácticas sociales dominantes. Lo que el trabajo de Freud ofrecía a los primeros teóricos críticos era la intuición de algo que no se ve fácilmente, el subconsciente, pero que, sin embargo, ejerce una enorme influencia. El trabajo de Freud que, por lo general, se centraba en el individuo, fue traducido por estos teóricos críticos al nivel social, aunque Freud entendía ya lo social y lo individual como inseparablemente interrelacionados.

La Escuela de Frankfurt se comprometió «a lograr la emancipación de las vendas ideológicas, al concienciar a las personas sobre las condiciones materiales de nuestro propio conocimiento del mundo» (Anderson, 2011, pp. 32-33). Es importante destacar que la implicación que surge de esta postura es la posibilidad de cambio: construir el mundo social de manera diferente. Esto se expresa claramente en el ensayo inicial de Horkheimer de 1937 sobre la diferencia entre la teoría tradicional y la teoría crítica. En palabras de Horkheimer (1995, p. 227), «la teoría crítica sostiene: no tiene por qué ser así [...] y las condiciones necesarias para tal cambio ya existen». En la sencilla frase *no tiene por qué ser así*, creo que Horkheimer ofrece tanto un desafío radical como una esperanza para aquellos de nosotros que estamos comprometidos con la justicia social.

La teoría crítica se ha descrito como una «teoría social interdisciplinar con intención emancipadora» (Zurn, 2015, p. 4). La contribución de la teoría crítica, según Fraser (2003, p. 202), es «su dialéctica distintiva de la inmanencia y la trascendencia». Es inmanente porque su crítica se basa en el mundo empírico, no en una perspectiva divina. Es trascendente en el sentido de que se niega a verse limitado por lo que ya existe.

Para lograr el doble propósito de la explicación y la crítica, la teoría crítica se basa en una gran variedad de disciplinas. En el caso de teóricos críticos como Theodor Adorno, la gama de áreas de la vida académica y cotidiana a la que recurre es realmente asombrosa, y abarca desde la filosofía, la sociología y la teoría musical hasta las reflexiones sobre prácticas cotidianas como las columnas periodísticas escritas por corazones solitarios. Como observa Goehr (2005, p. xix), es como si «ningún lugar pudiera estar protegido de la pluma de Adorno». De manera similar, Jay (1996, p. 82) describe la «yuxtaposición a veces deslumbrante, a veces desconcertante de declaraciones altamente abstractas con observaciones aparentemente triviales».

Hoy es posible identificar claramente tres generaciones de teoría crítica, cada una de las cuales es la manifestación histórica de su propio tiempo y de sus pensadores. Sin embargo, se necesita cierta precaución para evitar presentar la teoría crítica de una manera demasiado clara. Gran parte de lo que he resumido hasta ahora se refiere a la primera generación, que incluía a Horkheimer y a Adorno, en donde sigo encontrando perspectivas claras y críticas sobre nuestro mundo social y el lugar de la justicia dentro de él.

La segunda generación de la teoría crítica está asociada con Jürgen Habermas. Estudiante de Adorno y Horkheimer, Habermas criticó la teoría crítica de sus predecesores por demasiado pesimista y, en cierto modo, intolerante con la cultura moderna. La teoría crítica de Habermas se basa en nociones de la razón comunicativa como vehículo hacia la emancipación humana. Un ejemplo de la aplicación de la teoría crítica de Habermas a la educación superior se puede encontrar en el libro de McLean (2006) sobre pedagogía crítica y la universidad. La influencia de Habermas se extiende mucho más allá de los confines de la teoría crítica, y tiene el mérito de haber dado un giro comunicativo más amplio a la crítica social. Pero en los últimos años se ha sostenido que un paradigma de reconocimiento ha reemplazado al paradigma previo de la teoría de la comunicación en el panorama de la crítica social (Rossler, 2010). El

reconocimiento está en el corazón del trabajo de Axel Honneth, teórico crítico de la tercera generación, cuyo pensamiento exploraré con mayor profundidad en el siguiente capítulo. Lo hago porque creo que muestra un camino que va más allá de la sola crítica y ofrece una lente teórica que se adapta bien a los desafíos de la evaluación para la justicia social. Honneth (2004b, pp. 351-352) diferencia claramente su concepción de la justicia social, refiriéndose a:

una transición de la idea de «redistribución» a la noción de «reconocimiento». Mientras que el primer término está vinculado con una visión de la justicia que busca establecer la igualdad social a través de la redistribución de los bienes que garantizan la libertad, el segundo término define las condiciones de una sociedad justa a través del reconocimiento de la dignidad individual de todos los individuos.

Antes de esto, sin embargo, quiero explorar con un poco más de detalle las implicaciones de una evaluación informada, aunque implícitamente, por los conceptos dominantes rawlsianos/procesales de la justicia social, y comenzar a considerar cómo se pueden ver las cosas a través de lentes alter-nativas de justicia social.

Las implicaciones para la evaluación que se derivan de los supuestos del contrato social sobre la justicia social

Procedimiento en lugar de resultado

Comienzo haciendo la distinción entre el enfoque rawlsiano de la justicia social y sus alternativas, como son el enfoque de las capacidades y la teoría crítica. Tanto el enfoque de las capacidades como la teoría crítica rechazan poner el centro de atención en los procedimientos en lugar de en los resultados. Esta distinción, sin embargo, hay que entenderla con ciertos matices. No es que el enfoque rawlsiano ignore por completo los resultados, ni que estas alternativas eviten cualquier consideración de los procesos. Sen (2010), por ejemplo, tiene claro que no aboga por ignorar los buenos procesos, mientras que desplaza el punto principal de atención más allá del procedimiento solo. Sin embargo, el énfasis que ponen estas tradiciones diferentes entre el procedimiento y el resultado se puede contrastar. Nussbaum (2006, p. 83) ejemplifica la diferencia con este ejemplo:

Aunque la siguiente analogía puede parecer un poco injusta a algunos fanáticos de la justicia procesal, a los teóricos orientados a los resultados les parece como si un cocinero tuviera una elegante y sofisticada máquina de hacer pasta, y asegurara a sus invitados que la pasta hecha en esta máquina es buena por definición, ya que es la mejor máquina del mercado. Pero seguramente, dirá el teórico del resultado, los invitados querían probar la pasta y ver por sí mismos.

En el capítulo anterior hablé de las diferentes maneras en que se trata la imparcialidad en relación con la evaluación. Subrayé que la equidad es para muchas personas el sinónimo de una evaluación justa. El problema, creo, es que gran parte del trabajo, incluidas las políticas y las directrices, que busca garantizar una evaluación justa se centra solo en los procedimientos. Si bien se ha prestado una atención considerable a la

creación de sistemas para garantizar una evaluación «justa», se puede afirmar que se basan en suposiciones falsas de que tal certeza procesal es posible.

Stowell (2004) advierte contra la idea de que los resultados serán justos simplemente porque existen procedimientos de evaluación. El problema de confiar en el procedimiento es que niega la naturaleza dinámica, impredecible y socialmente construida de lo que significa participar en una tarea de evaluación y en la calificación del trabajo de los estudiantes. Pero esa es la fe reinante en el procedimentalismo y en la evaluación «justa». Seguimos aportando más y más recursos para apuntalar tales procedimientos en lugar de abordar los problemas subyacentes. Como consecuencia, todas las limitaciones asociadas con los enfoques procesales de la justicia se han arraigado en las prácticas de evaluación alentadas por la aceptación irreflexiva de las virtudes del procedimentalismo. Y, sin embargo, como observa Sadler (2007), las políticas de evaluación a veces pueden conducir a resultados contrarios a los previstos. Los recursos que se destinan a mantener un sistema de control exhaustivo de los procedimientos deben, necesariamente, desviarse de otras actividades que podrían ser más efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes (Bloxham, 2009).

La evaluación no puede regirse por el procedimiento solo porque no es una tarea específica, como llenar un cubo de agua: calificar el trabajo de los estudiantes en la universidad es un proceso complejo que requiere juicio y experiencia. Eisner (1985) enfatizó esto en su noción de «conocimiento experto» (*connoisseurship*) y evaluación. Esto refuerza la evaluación como una práctica social en la que uno aprende y se desarrolla a través del compromiso con la tarea y la interacción con los demás. La tarea de evaluar debe ser aprendida a través de la experiencia más que mediante un libro de reglas. Esto no quiere decir que no tenga que haber reglas, sino que las reglas son insuficientes en sí mismas. Además, las reglas son también construcciones sociales. La teoría crítica es útil aquí para resaltar los supuestos ocultos que subyacen en las prácticas sociales dominantes. La decisión sobre qué se incluye o no en una regla o procedimiento de evaluación es en sí misma una construcción social que refleja muchos valores y suposiciones.

Desde la perspectiva del estudiante, poner el énfasis en el procedimentalismo puede distorsionar la naturaleza de las tareas con las que debe comprometerse. La educación superior debe basarse en un conocimiento complejo, con el que nos implicamos de manera crítica. Creo que hay una tensión entre las tareas que pueden evaluarse fácilmente (respuestas correctas/incorrectas o preguntas de opción múltiple) y el compromiso crítico con un conocimiento dinámico y controvertido. Por supuesto, a veces hay razones formativas o evaluativas para establecer tareas más sencillas que asienten el aprendizaje de material más complejo. Pero, en general, los estudiantes pueden malinterpretar la naturaleza misma de la educación superior si enviamos mensajes erróneos a través de la evaluación. Los estudiantes también pueden fijarse demasiado con los procedimientos y, por lo tanto, malinterpretar la verdadera naturaleza de las tareas de evaluación.

La investigación realizada por Norton (2004) sugiere que cuando los estudiantes se

obsesionan demasiado con los aspectos procesales del feedback o la orientación, puede dar lugar a un planteamiento normativo que inhibe el aprendizaje. Más que sentirse animados por la orientación dada, los estudiantes pueden volverse más dependientes, obsesionados con detalles como la cantidad de citas que deben «incluir», etc. Esto ocurre porque tales detalles son fáciles de procesar, mientras que el enfoque real del trabajo del estudiante, el compromiso con el conocimiento complejo, no lo es. Un enfoque centrado en el procedimiento de la evaluación, por lo tanto, aleja a los estudiantes del aspecto más importante de lo que deberían hacer: el compromiso crítico con el conocimiento complejo.

Suposiciones de igualdad y diferencia

Los enfoques procesales de la justicia social necesariamente funcionan sobre la base de unos supuestos puntos en común en donde todos son libres e independientes y donde todas las personas viven en un estado de desinterés mutuo. Tratan a todos de la misma manera, sin importar lo auto-interesados que puedan ser los individuos, porque esta es la única manera de garantizar que su tratamiento no sea peor que el de los demás.

Tales suposiciones de igualdad y reciprocidad están estrechamente relacionadas con poner el énfasis en los procedimientos más que en los resultados. Por lo tanto, si desplazamos nuestra mirada a los resultados, también problematizaremos la medida en que la justicia puede tratar a todos por igual.

Creo que la preocupación por la imparcialidad entendida como igualdad es uno de los factores principales que limitan la evaluación y que es muy importante porque esta preocupación tiene un papel crucial en la justicia social. En un enfoque centrado en los procedimientos, cualquier persona que se desvíe de la norma solo puede adaptarse a través de prestaciones especiales o excepciones caritativas. Pero estas solo se dan sobre la base de ciertas circunstancias, y la elección de cuáles son las circunstancias que cuentan puede parecer imparcial, aunque en realidad dicha elección se base en valores y percepciones particulares. Los estudiantes pueden calificarlas como «circunstancias especiales» si son capaces de demostrar que tienen un problema médico, han sufrido una pérdida familiar o les afectan otros factores que están fuera de su control.

Sin embargo, esto se basa en un supuesto de tipo ideal sobre las condiciones «normales» en las que los estudiantes viven, estudian y hacen las evaluaciones. Por lo tanto, la enfermedad es una razón socialmente aceptable para merecer un tratamiento diferente. Esto contrasta con las diferencias económicas que lleva a algunos estudiantes a tener que trabajar para ir a la universidad, o a ir desprovistos de ayudas útiles tales como ordenadores portátiles, libros e incluso sin cubrir necesidades básicas como la calefacción. Pero estos no se consideran motivos razonables para un tratamiento diferente. No estoy sugiriendo que introduzcamos más motivos para circunstancias especiales ni que abandonemos la práctica por completo. Sin embargo, estoy destacando que estos sistemas supuestamente «justos» son en sí mismos altamente selectivos y se

basan en nociones socialmente construidas de lo que debe y no debe contar, y estos pueden merecer un replanteamiento. No hay un punto de referencia de tipo ideal como piden las nociones procesales de justicia.

Sobre la base de supuestos centrados en la «igualdad», los enfoques procesales de la justicia social ponen en riesgo la identidad esencial. Vemos a todos los estudiantes universitarios o a todos los estudiantes de química o de historia de la misma manera. Los estudiantes son una masa amorfa, una multitud, y todo intento de explicar que los estudiantes son diferentes parece inútil o incluso disruptivo. Desde esta perspectiva, dar cuenta de la diferencia es injusto, porque la imparcialidad está indiscutiblemente asociada a la igualdad.

Un ejemplo más de esto se puede ver en las formas en que muchas instituciones han respondido a la insatisfacción percibida por los estudiantes con respecto al feedback que se les da. Muchas han introducido amplios plazos de entrega en respuesta a las quejas de que la retroalimentación no es oportuna y, por lo tanto, no han considerado los verdaderos problemas de la puntualidad en términos de utilidad y aplicabilidad para el trabajo futuro. Además, se han hecho ensayos para estandarizar de otras maneras la retroalimentación, como la forma en que se da o la cantidad (en algunas instituciones se ha llegado incluso a poner un límite obligatorio de palabras para la cantidad de retroalimentación que se ha de dar), en el intento procesal de caminar hacia una forma ilusoria de equidad entendida como igualdad, impulsado por la lógica aparente de que si todos los profesores están haciendo exactamente lo mismo con todos los estudiantes, entonces seguramente no puede haber injusticia.

Nussbaum (2006) advierte sobre los enfoques utilitarios de la justicia social que se centran en agregar nociones de satisfacción. Al hacerlo, afirma esta autora, estos enfoques marginan intrínsecamente a aquellos que no adquieren importancia con lo agregado. Además, la agregación ignora las tendencias hacia las «preferencias adaptativas» (arreglándoselas con las circunstancias). De este modo, afirma: «La satisfacción no es lo único que importa en una vida humana; el esfuerzo activo también importa» (p. 73). Como ya se dijo antes, Nussbaum sostiene que los enfoques centrados en procedimientos, como el de Rawls, combinan aspectos de *por quién y para quién*. Como tal, se supone que las partes que diseñan los principios de la justicia social lo hacen en nombre de los seres humanos que poseen sus mismas características; la larga sombra, una vez más, de la supuesta igualdad.

Las repercusiones de cómo se tratan la identidad, la igualdad y la diferencia en un contexto de evaluación son enormes, y están influenciadas por la conceptualización de la justicia social que se ponga en juego. Las graves tensiones que se producen en los enfoques actuales son fáciles de observar. Por un lado, se reconoce la diversidad de los estudiantes a través de un mayor énfasis en su voz y en la personalización de las interacciones de aprendizaje y enseñanza (McLean, Abbas y Ashwin, 2013) y, sin embargo, el sistema predominante de *imparcialidad* estructurado en torno a los resultados predeterminados de aprendizaje y a la alineación constructiva, no puede abordar las diferencias individuales.

De hecho, la lógica de la equidad y la justicia inherente a este sistema consiste en negar las diferencias: es el enfoque de la justicia basado en la igualdad de condiciones. Como tal, es una noción de justicia no contextualizada que niega todo contexto y temporalidad. Los estudiantes se alinean en la misma casilla de salida y tienen una línea de meta claramente definida y común, pero todos los demás factores se ignoran en nombre de la imparcialidad. Las excepciones se tratan en términos de caridad: circunstancias excepcionales y exenciones benévolas.

Obligados por el proceso de evaluación a ajustarse a una identidad grupal esencializada, los estudiantes se sienten frustrados al llevar la individualidad y la personalización a su aprendizaje. Esto impacta en la justicia social de dos maneras. En primer lugar, es una forma de injusticia para el estudiante, pues se trata nuevamente de un espejismo de justicia, donde la conformidad se enmascara en forma de proceso. En segundo lugar, incorpora la noción de conformidad como responsabilidad cívica que se llevará a las prácticas sociales; por lo tanto, los médicos esperarán que los pacientes se comporten de cierta manera y los abogados esperarán que sus clientes acepten ciertos procedimientos, en lugar de tener el derecho a desafiar, resistir y subvertir las normas dentro de una sociedad que perpetúa las injusticias.

¿Cómo de perfecta puede ser la justicia social?

La medida en que podemos aspirar a una noción perfecta o ideal de justicia social se relaciona con los dos temas anteriores. Si uno se centra en los procedimientos y se trabaja con supuestos de igualdad, entonces tiene sentido un estado ideal de justicia social. Lo que distingue el planteamiento de Rawls del enfoque de las capacidades o de la teoría crítica es el papel de las nociones idealizadas y perfectas de justicia social en el trabajo con cualquier realidad.

El trabajo de Nussbaum (2006) sugiere que una pre-ocupación con el establecimiento de las condiciones «correctas» para la justicia social puede, en realidad, oscurecer nuestra comprensión de las múltiples circunstancias que pueden impedir o perjudicar las experiencias de (in)justicia de diferentes personas en una sociedad. Desde una perspectiva de la teoría crítica esto puede entenderse en términos de la importancia que tiene la base inmanente de cualquier análisis social y de los peligros reales de la inmersión, y por lo tanto de la patologización, de los problemas y las disparidades sociales.

Uno de los requisitos del procedimiento en un contexto de evaluación es la construcción de controles y balances para garantizar que los estudiantes obtengan la nota *correcta*. Para que esto funcione, se requieren los supuestos de igualdad y que haya *igualdad de condiciones*. Esta noción de controles y balances no es irrazonable en sí misma, y es totalmente coherente con el pensamiento que concibe la evaluación como una práctica social. Sin embargo, lo que no es razonable es perpetuar los mitos de que la evaluación puede ser *perfeccionada* de alguna manera por los procedimientos o por

cualquier otro medio. Muchos profesores todavía hablan de asegurarse de que sus estudiantes tengan las calificaciones *correctas* y algunos incluso intentan respaldar tales afirmaciones en las juntas de evaluación al producir orgullosamente diagramas con curvas de campana con su distribución de calificaciones como evidencia de su *perfección*. De este modo, su planteamiento de la evaluación es víctima de la omnipresencia de los enfoques normativos de calificación, enmascarados como si estuvieran basados en criterios. Esto es el proceso como ilusión.

Esferas sociales y económicas

Un problema adicional de los enfoques procesales de la justicia social radica en la insuficiente atención que se presta al complejo dominio social y a las formas en que esto se cruza con lo económico. En contraste, tanto el enfoque de las capacidades como la teoría crítica resaltan las muchas interrelaciones entre los factores económicos y sociales que moldean nuestras vidas y la naturaleza de la justicia social. Por lo tanto, la justicia social no se puede lograr mediante una distribución procesal o una redistribución de la riqueza o de los recursos, sino que implica una dialéctica entre lo social y lo económico en muchos niveles. Esto tiene un impacto en la comprensión de la evaluación en un nivel fundamental porque se conecta con las creencias acerca de los propósitos de la educación superior.

Si la justicia social implica una interacción de factores sociales y económicos, entonces conectar la evaluación únicamente con el ámbito económico (como en la empleabilidad y/o preparación para el trabajo) no es razonable. Aunque el trabajo es importante para el bienestar, hay más cosas en el bienestar que el valor de intercambio económico de nuestro trabajo.

Como he tratado en otra parte (McArthur, 2011, p. 738), «el problema de la educación superior no es la tendencia a que tenga un rol económico, sino la estrechez de la forma en que se conceptualiza ese rol» y, en particular, su desarticulación del ámbito social. Por lo tanto, «cómo se vea “la economía” y lo que esta signifique para la vida, las interacciones, los pensamientos, las creencias y las relaciones de las personas, puede parecer muy diferente según dónde se ubique uno dentro de esa economía». Un problema importante para la forma en que la evaluación en la educación superior se ha vinculado tan estrechamente con la agenda de empleabilidad, e incluso con las cualidades de los graduados, es la confluencia de las perspectivas económicas de quienes prosperan dentro de los acuerdos económicos actuales y las de quienes no lo hacen.

Conclusión

En este capítulo he revisado las diferencias entre enfoques alternativos de justicia social. Al hacerlo, he hecho una breve introducción a la teoría crítica, que desarrollaré aún más

en el siguiente capítulo. Más importante aún, he tratado de demostrar que, en un contexto de evaluación, nuestras nociones de justicia y equidad pueden diferir considerablemente dependiendo de la conceptualización que tengamos de estos términos. La justicia social se puede entender de muy diferentes maneras. Lo esencial, en mi opinión, es que pasemos de la comprensión implícita a articular explícitamente lo que entendemos por justicia social, y luego usemos esto para explorar la evaluación en la educación superior.

3

Justicia social como reconocimiento mutuo

Introducción

En el capítulo anterior, he intentado demostrar que las diferentes teorías de la justicia social pueden tener implicaciones muy diferentes para la evaluación. Además, he sostenido que gran parte de nuestra política y práctica evaluativa actual se basa en supuestos implícitos y, a menudo, irreflexivos, influidos por el contrato social dominante o por las nociones procesales de justicia social. En contraste con eso, este libro se posiciona dentro de la tradición de la teoría crítica y de la pedagogía crítica, con un énfasis en las formas ocultas y distorsionadas de poder y en el potencial emancipador del cambio. En este capítulo, me baso en la discusión anterior y ofrezco una descripción más detallada del enfoque de Axel Honneth para la justicia social, donde la justicia se entiende intersubjetivamente en términos de reconocimiento mutuo.

En la primera parte de este capítulo presento la conceptualización que hace Honneth de la justicia social como reconocimiento mutuo: el dar y recibir reconocimiento del propio valor inherente, el lugar en la sociedad y la contribución a la sociedad. Aquí se explica la importancia de la naturaleza intersubjetiva de esta teoría. En la segunda mitad del capítulo considero la naturaleza del reconocimiento erróneo en el trabajo de Honneth. Tanto el reconocimiento como la falta de reconocimiento son conceptos igualmente importantes para avanzar en nuestra comprensión de la evaluación para la justicia social. El fundamento de la teoría crítica de Honneth y, en particular, su comprensión de la justicia social como reconocimiento mutuo, es esencial para ofrecer una forma alternativa de pensar la evaluación, como desarrollaré en la segunda parte de este libro.

Axel Honneth: La justicia como reconocimiento mutuo

Axel Honneth representa a la tercera generación de teóricos críticos, siguiendo el trabajo

original de la Escuela de Frankfurt. Su obra tiene un claro antecedente en esta tradición, en particular, en las obras de Adorno, Horkheimer y Habermas, aunque a menudo su influencia se manifiesta a través de la crítica. Está interesado tanto en afirmar el carácter distintivo del sentido en que él ha tomado la teoría crítica, como en llevar los niveles de análisis al ámbito del reconocimiento como una parte esencial de su enfoque. Honneth (en Marcelo, 2013, p. 210) sostiene que la organización de la sociedad se basa en *ciertos patrones de reconocimiento*: «Los seres humanos dependen de las formas sociales de reconocimiento para desarrollar una identidad y obtener una cierta comprensión y una forma suficiente de auto-relación». La justicia social requiere estructuras sociales que permitan el reconocimiento no distorsionado de los individuos y entre ellos mismos. Esto puede comenzar desde un nivel muy básico, de simplemente reconocer que otra persona existe, hasta llegar al reconocimiento de las características y habilidades de esa persona. Por lo tanto, nuestra mirada se dirige a un lugar diferente al de, por ejemplo, el famoso teórico crítico de la segunda generación, Jürgen Habermas. En lugar de centrar su atención en el conflicto entre el sistema social y el conjunto de la vida, Honneth se basa en la naturaleza y en las razones de la negación sistemática de las condiciones para el reconocimiento de y entre los miembros individuales de esa sociedad (Sandberg y Kubiak, 2013).

Honneth (2014a) explica su teoría de la justicia como «un análisis de la sociedad» (p. vii); así, de acuerdo con otra teoría crítica, comienza con la sociedad tal como existe en realidad, no con alguna idea idealizada o teorizada. Aquí la influencia de Hegel es clara: «Haríamos bien en retomar una vez más el esfuerzo de Hegel por desarrollar una teoría de la justicia sobre la base de las condiciones estructurales que existen en la sociedad» (p. 3).

Honneth (2014a, p. 4) sostiene que, para cualquiera que esté en la tradición hegeliana, «la idea de justicia no es una noción independiente y autónoma que pueda explicarse en sus propios términos». Debemos examinar los ideales, valores y acciones compartidos en los que se basa la reproducción social, afirma, y luego someterlos a un escrutinio crítico.

El enfoque de Honneth desafía «la división del trabajo asumida por las concepciones tradicionales de justicia entre las ciencias sociales y la teoría normativa, entre las disciplinas empíricas y el análisis filosófico» (p. 5). Honneth está reforzando claramente la naturaleza esencial e inherentemente interdisciplinaria de la teoría crítica. Siguiendo a Hegel, cree que no existe una «determinación externa de cómo debe constituirse la realidad social», sino que se determina «a través del análisis de esa realidad en sí» (Honneth, 2014a, p. 6). Esto contrasta con los enfoques independientes o de tipo ideal para la justicia social dentro de la tradición del contrato social.

Honneth (2014a) sostiene, además, que la tradición del contrato social se basa en una noción *negativa* de libertad; es decir, ser libre de las interferencias que se den en la búsqueda de acciones particulares. Contrasta esta libertad negativa con otras dos conceptualizaciones: la libertad reflexiva y la positiva. Explica que la libertad reflexiva es coherente con lo que Isaiah Berlin denominó libertad positiva (en la distinción de Berlin entre libertad positiva y negativa): es decir, libertad para actuar de acuerdo con las

propias intenciones. El problema con la libertad reflexiva, según Honneth, es que limita la libertad al no permitir que se tomen en cuenta los factores institucionales en lugar de los puramente personales «que son cruciales para completar con éxito el proceso de reflexión» (Honneth, 2014a, p. 40). Si redujéramos nuestro enfoque simplemente al nivel personal, no tendría en cuenta la naturaleza social del yo y la identidad. De este modo, Honneth defiende un tercer concepto de libertad, la libertad social, que tiene en cuenta las formas institucionales esenciales para su realización. Es en este contexto de libertad social donde se encuentra la conceptualización de la justicia social basada en el reconocimiento mutuo.

Honneth (2003a) sostiene que los principios normativos de una teoría crítica deben basarse en afirmaciones morales que ya son válidas de alguna manera dentro de ese orden social. Al mismo tiempo, sin embargo, debemos evitar posicionarnos acríticamente dentro del *statu quo*: la crítica de lo que existe y la lucha por el cambio van de la mano. Se logra un alto nivel de criticidad cuando nos centramos en las prácticas cotidianas existentes, las relaciones pequeñas, las que se pasan por alto y no se observan fácilmente. La reconstrucción normativa trabaja para garantizar que el orden existente no se reafirme sin más, sino que, al revelar las prácticas que se dan en el orden social, el objetivo sea criticar y explorar caminos alternativos. Por ejemplo, en nuestra sociedad podríamos argumentar que existe la afirmación moral válida de que los adultos deben cuidar a los niños y esto se pone de manifiesto en muchas creencias y acciones. Sin embargo, no se realiza plenamente dentro del *statu quo* actual. El abuso y el abandono de los niños ocurren en muchos niveles y de diferentes maneras. Por lo tanto, existe una brecha entre las reivindicaciones que podemos hacer en base a las perspectivas morales existentes y las realidades del *statu quo*.

Además, Honneth (2014b, p. 36) sostiene que la brecha entre las «teorías filosóficas de la justicia y la práctica política» se está ampliando. Por contraste, en el momento en que el trabajo de Rawls era puntero, Honneth sostuvo, junto con otros filósofos como Michael Walzer y Charles Taylor, que había una discusión más generalizada sobre la naturaleza de la justicia, y también más esfuerzos de los que se hacen hoy para vincular estas discusiones con programas y acciones políticas reales. La situación actual, argumenta Honneth (2014b, p. 35), es de «malestar», en la que hay «una desconexión entre la filosofía política y la acción política, entre la teoría y la praxis».

En la medida en que existen fundamentos normativos acordados dentro de las sociedades democráticas liberales, Honneth sostiene que éstas se basan demasiado en las garantías legales por sí solas. Afirma que ubicar la justicia social únicamente en el ámbito de los derechos legales es algo demasiado estrecho y no incluye muchas de las bases clave sobre las que debe descansar una explicación más completa de la justicia social. Además, Honneth pone el énfasis en las acciones en lugar de ponerlo, simplemente, en lo que se define en las declaraciones de política. Aquí nuevamente tenemos el énfasis en la justicia social en términos de realidades vividas. Al ofrecer su teoría de la justicia social como reconocimiento mutuo, insiste en que «el reconocimiento no puede consistir en meras palabras o expresiones simbólicas, sino que

debe ir acompañado de acciones que confirmen estas promesas» (Honneth, 2014b, p. 92).

Reconocimiento mutuo

Lo fundamental de la concepción de la justicia social de Honneth (Entrevista en Willig, 2012, p. 148) es el aspecto relacional de dicha justicia, al darse cuenta de que la justicia social se promueve y se niega a través de las formas en que las personas interactúan entre sí: «Después de todo, solo podemos comprender que somos “libres” en la medida en que otros se dirijan así hacia nosotros y nos traten por tales».

La reciprocidad es clave para la concepción de la justicia social de Honneth (2004b, p. 354):

La justicia o el bienestar de una sociedad se mide de acuerdo con el grado de su capacidad para asegurar condiciones de reconocimiento mutuo en las que la formación de la identidad personal y, por lo tanto, de la autorrealización individual, puede proceder suficientemente bien.

Es importante apreciar plenamente la importancia del reconocimiento mutuo en el análisis de Honneth. El reconocimiento está intrínsecamente incorporado en las formas en que interactuamos con los demás y también en las formas en que expresamos nuestra propia individualidad a través de ese proceso. Las personas solo obtienen subjetividad intersubjetivamente (Zurn, 2015). Así, Honneth ofrece una teoría intersubjetiva de la justicia social, que creo que lo distingue de muchos otros teóricos de la justicia social.

Por lo tanto, lo social y lo individual siempre están interrelacionados y nuestro análisis y comprensión debe incluir ambos. De hecho, la noción de reciprocidad se manifiesta de dos maneras clave. Primero, a través de la naturaleza recíproca del reconocimiento mismo: el progreso moral (el movimiento hacia una mayor justicia social) solo se produce a través de la entrega y la recepción de estas formas de reconocimiento. Por ejemplo, el hecho de que el reconocimiento se produzca de manera unilateral significaría que se produce una distorsión, lo que representa un reconocimiento erróneo y una injusticia. Segundo, tal reconocimiento mutuo comprende siempre tanto la autorrealización como la inclusión social. Solo podemos pensar en la igualdad de trato en la sociedad, según Honneth, en la medida en que las personas tengan oportunidades para la formación de la identidad personal, que se basa en la calidad de las relaciones de reconocimiento social. No podemos separar el logro individual, por ejemplo, de la esfera social en la que ocurre, de la misma manera que las teorías de la práctica social (que trataré en el siguiente capítulo) sostienen que no podemos separar un organismo individual de su contexto social.

La justicia social, o la moral, por lo tanto, se «adapta a la calidad de las relaciones de reconocimiento socialmente garantizadas» (Honneth, 2004b, p. 354). Los individuos llegan a captar su sentido del yo en el doble sentido de ser un miembro pleno de una comunidad social, pero también un miembro particular de esa comunidad, a través del proceso de reconocimiento en diferentes esferas y dominios. Dentro de los diferentes

dominios tienen lugar diferentes ejemplos de la lucha por el reconocimiento.

Aquí es donde creo que el trabajo de Honneth agrega algo a las teorías de la práctica social, que analizaré en el siguiente capítulo. Al comprender estos diferentes dominios podemos apreciar mejor los casos de injusticia y cómo efectuar un cambio. Se trata de esferas diferentes de la acción humana y, por lo tanto, las prácticas cotidianas se desarrollan de diversas maneras. Comprender esto nos hace avanzar hacia una mayor justicia social.

Esta reciprocidad e intersubjetividad contrastan con las teorías liberales y procesales dominantes de la justicia social, donde el centro se pone en estar libre de restricciones impuestas por otros. Honneth (2014b, p. 37) está desafiando la «noción individualista de autonomía personal» que se ha convertido en el fundamento de otras teorías de la justicia, por lo que la dependencia de los demás se ve como una amenaza para la libertad individual. En contraste, la dependencia —interrelaciones e intersubjetividad— son esenciales tanto para las libertades individuales como para las sociales.

Lo que distingue la mirada de Honneth hacia la justicia social es su insistencia en el reconocimiento como área de preocupación de primer orden. De esta manera, sus trabajos contrastan con otros teóricos progresistas que hacen hincapié en la redistribución dentro de la sociedad. Honneth considera la distinción entre desventaja económica y privación cultural como «de carácter fenomenológicamente secundario», refiriéndose a «diferencias en los aspectos en los que los sujetos pueden experimentar falta de respeto social o humillación» (Honneth, 2004b, p. 352). Honneth dirige nuestra mirada hacia un punto muy distinto al de otros teóricos críticos u otros teóricos de la justicia social. Su posición es que debemos llevar nuestro análisis de la justicia social al ámbito principal de la autorrealización individual, ya que hacer cualquier otra cosa conlleva el privilegio de los grupos o de los temas que se ven más fácilmente. La preocupación de Honneth (2010b, p. 14) es que los enfoques de justicia social que se basan en la redistribución permanezcan

ciegos ante las formas de desventaja y daño que no están directamente relacionadas con la posición de clase socioeconómica o la realidad de la vida de la clase trabajadora. Estos tipos de privaciones solo pueden verse una vez que el criterio de justicia social no se define como igualdad de oportunidades en sentido estricto, sino como la integridad de la forma de vida social en su conjunto.

Por lo tanto, afirma Honneth (2010b), las conceptualizaciones clásicas de la justicia social también son ciegas a las innumerables formas de discriminación que surgen de la pertenencia a una minoría étnica o cultural, debido a la sexualidad o la afiliación religiosa. De hecho, afirma que tales puntos de vista clásicos se basan en supuestos de que la norma dominante es un hogar con una cabeza blanca masculina.

La interseccionalidad entre las diferentes formas de discriminación y la injusticia está, por lo tanto, en el corazón del trabajo de Honneth, al reconocer que dicha injusticia se encuentra en algo más que en las relaciones económicas o legales.

Para reflejar la complejidad de las interacciones humanas y de las esferas potenciales para la justicia, Honneth propone una noción plural de justicia social con tres aspectos de reconocimiento mutuo, cada uno con la misma importancia. Estos son: *reconocimiento*

del amor, reconocimiento del respeto y reconocimiento de la estima. Cada forma de reconocimiento se relaciona con diferentes ámbitos de la experiencia humana, y cada una a su vez tiene sus propias características. Pero son las tres juntas las que conforman esta comprensión de la justicia social.

El *reconocimiento del amor* tiene que ver con el cuidado afectivo. El modo de reconocimiento aquí es el apoyo emocional y el principio que debe tener prioridad es el de la necesidad: el apoyo y el amor que alguien necesita para realizar una vida justa. Hay un nivel de intimidad y de especificidad en este modo de reconocimiento. Así, por ejemplo, se trata de la relación entre un padre en particular y su hijo, o una mujer en particular y su pareja, o dos amigos en particular. En términos de Honneth, esta forma de reconocimiento genera confianza en sí mismo. El reconocimiento del amor es esencial para convertirse conscientemente en un individuo digno de confianza. Pero esto no es confianza en sí mismo (en el sentido cotidiano del término), ni en un sentido estrictamente psicológico. Es autoconfianza relacionada con el doble logro de la autorrealización y de la inclusión social. Por lo tanto, es una autoconfianza en ser nosotros mismos y en que esa autorrealización esté socialmente situada.

La confianza en sí mismo, defiende Honneth, es un requisito previo necesario para que experimentemos las otras dos formas de reconocimiento: «La confianza en uno mismo se refiere a un sentido muy básico de la estabilidad y de la continuidad de uno mismo como un individuo diferenciado con necesidades particulares y emociones» (Zurn, 2015, p. 31). En capítulos posteriores usaré la idea del reconocimiento del amor para explorar el panorama emocional en el que se realiza la evaluación, con un énfasis particular en las relaciones de confianza y honestidad.

El *reconocimiento del respeto* se refiere a la igualdad de trato en la ley. Aquí, el principio que tiene prioridad es el de la igualdad. El modo de reconocimiento es el respeto cognitivo y se refiere al desarrollo de la responsabilidad moral. Lo que es importante subrayar es que no se trata simplemente de tener ciertos derechos legales. Se trata de tener, comprender y ejercer esos derechos y reconocer los mismos en otros. Por lo tanto, tener esta capacidad para comprender y ejercer sus propios derechos también otorga un sentido de responsabilidad por las propias acciones. A diferencia de la particularidad de la relación en el reconocimiento del amor, aquí debemos entender el reconocimiento del respeto (o legal) como un universal. Los derechos son «símbolos despersonalizados de respeto social» (Honneth, 1996, p. 118). Esto explica por qué, como sociedad, podemos garantizar el bienestar de un delincuente condenado a pesar de que juzgamos que sus actos son abominables (Zurn, 2015, p. 37). Sin tales derechos, estamos a merced de la buena voluntad de los demás. La relación práctica con el yo que se nutre de esta forma de reconocimiento se describe como respeto propio:

Uno puede respetarse a sí mismo como agente moral porque merece, y se reconoce públicamente que lo merece, el respeto legal de los demás como agente moral.

En el **capítulo 7**, discutiré hasta qué punto la política y la práctica evaluativa permiten a los estudiantes reconocerse de esta manera al poder participar en prácticas de evaluación con verdadera responsabilidad.

Finalmente, el *reconocimiento de la estima* se refiere a rasgos, habilidades y logros y a las formas en que estos contribuyen a la sociedad. Por eso también se asocia con la solidaridad, con la pertenencia social compartida. La estima no puede tener el mismo carácter incondicional que el reconocimiento del amor, ya que podría decirse que no valdría mucho (Zurn, 2015): simplemente no es el caso de que todo lo que alguien hace sea socialmente útil. Si bien no tiene la particularidad del reconocimiento del amor, sí se relaciona con los individuos, con los actos y contribuciones de la sociedad a los individuos, a diferencia de la universalidad del reconocimiento del respeto. En los tres casos, el reconocimiento nutre un sano sentido de sí mismo; siempre se entiende en términos de los roles duales de la reciprocidad. La autoestima se fomenta cuando nuestras habilidades y acciones se consideran socialmente útiles y se reconocen como tales. Honneth (en Iorio, Campello y Honneth, 2013, p. 250) explica:

Cuando pienso en solidaridad, lo que tengo en mente como paradigma es el grupo político, digamos, el grupo solidario de aquellos que luchan por el mismo objetivo. Tienen relaciones solidarias entre sí. La cuestión es entender exactamente ese tipo de solidaridad, y creo que la mejor manera de entenderlo es decir que se basa en la estima de la acción que contribuye a alcanzar el objetivo común compartido. Por lo tanto, mi actitud solidaria hacia mi compañero o hacia los demás miembros de mi grupo político se basa en el hecho de que lo estimo por actuar de una manera que conduce a un logro de la meta que todos compartimos unos con otros. Por lo tanto, la solidaridad se basa en cierto modo en el logro, en cada estimación del logro.

Vale la pena dejar absolutamente claro que el uso que hace Honneth de términos como confianza en sí mismo, autorrespeto y autoestima no deben confundirse con las nociones de psicología popular de *autoayuda* y auto-realización. El énfasis en el yo siempre está totalmente integrado en la noción de reciprocidad e inclusión social. Honneth utiliza un «vocabulario específicamente filosófico» (Alexander y Lara, 1996, p. 1) y debemos tenerlo en cuenta no solo cuando reinterpretemos su trabajo en contextos diferentes. El problema con estos «especialistas» populares de autoayuda es doble: el yo a menudo se considera en términos estrictamente individualizados en lugar de sociales, además de que rezuman una racionalidad instrumental anidada en la creencia de que las personas pueden ser «fijadas» por expertos externos. Honneth muestra escepticismo hacia «las pretensiones de racionalidad, transparencia y autodeterminación» (Zurn, 2015, p. 14). En el trabajo de Honneth, «los grupos sociales representan fuerzas impulsoras del desarrollo histórico y condiciones esenciales para el florecimiento humano» (Anderson, 2011, p. 48).

La injusticia social ocurre cuando se retiene el reconocimiento que se considera legítimo (Honneth, 2004b). Al insistir en el reconocimiento como el fundamento principal de cualquier concepción de la justicia social, Honneth siempre pone en primer plano la naturaleza relacional de la justicia social. La justicia social surge del reconocimiento mutuo de los demás, quiénes son, qué hacen y su valor inherente.

La justicia es inseparable de la naturaleza social de nuestro ser, pero también lo es la injusticia o el mal reconocimiento (Honneth, 2003a, p. 259):

El objetivo de la justicia social debe entenderse como la creación de relaciones sociales en las que los sujetos se incluyen como miembros plenos en el sentido de que pueden defender públicamente y

practicar sus estilos de vida sin vergüenza ni humillación.

Una lucha por el reconocimiento tiene éxito cuando logra cambiar el orden de reconocimiento que prevalece en la sociedad. Esto se traduce en nuevas formas de prácticas intersubjetivas (por lo tanto, prácticas sociales) que aseguran que las personas reciban el reconocimiento y, por lo tanto, las condiciones de libertad que merecen (Zurn, 2015). Los individuos solo logran su verdadera identidad a través de relaciones de reconocimiento mutuo. Esto conlleva una serie de relaciones intersubjetivas. En el contexto de la educación superior, podemos entenderlas entre: estudiante y profesor; compañeros estudiantes miembros de un curso particular o equipo de enseñanza del programa; los profesores y sus directivos; o los estudiantes y sus padres. La posible lista de combinaciones de ámbitos de relaciones intersubjetivas es bastante amplia, por lo que aquí enumero solamente algunas de las más obvias. Dentro de cada uno de estas, los individuos pueden verse a sí mismos, o ver a otros, en términos de pertenencias a otros grupos (p. ej., estudiantes LGBT, profesores internacionales, estudiantes atípicos) que se añaden a las intersecciones relacionales. Estas son todas las esferas potenciales de la libertad social o de la injusticia.

No reconocimiento y patologías sociales

El término patologías sociales se usa en la teoría crítica para describir las condiciones predominantes que funcionan en contra de que las personas puedan vivir vidas buenas y justas. Una patología social da lugar a las condiciones para el reconocimiento erróneo y, por tanto, para la injusticia. La idea de una patología social nos anima a pensar en términos de influencias ocultas y formas de poder no oficiales o no reconocidas o, de hecho, en los impactos clandestinos del poder oficial.

El énfasis aquí, como se discutió en el **capítulo 2**, es mirar más allá de las declaraciones o políticas oficiales y considerar las realidades vividas. En el reconocimiento, Honneth es claro a este respecto, se trata de lo que sucede en la práctica, no solo de lugares comunes o promesas. Esto respalda el énfasis que hago en este libro de no simplemente idealizar la evaluación, sino de observar prácticas sociales reales, un punto que considero más detalladamente en el próximo capítulo y en la segunda parte de este libro.

Al pensar qué es lo que ayuda a dar forma a estas prácticas sociales, es útil considerar la noción de *patologías de la razón* de Honneth (2009). Por lo tanto, aunque nuestro enfoque debe estar en las acciones, también hemos de considerar las formas de la razón que modelan estas acciones. Aquí Honneth nos alerta sobre los efectos dañinos de formas más instrumentales de la razón que dominan a todas las demás. Honneth (en Marcelo, 2013, p. 219) explica esto de la siguiente manera:

La intuición es que, mediante la organización estructural de las sociedades, algunas de nuestras capacidades racionales están restringidas y otras están invitadas a crecer. Esta es la idea completa que está detrás de la noción de razón instrumental. Es una patología de la razón porque una cierta estructura

de nuestra sociedad privilegia solo una dimensión de nuestra racionalidad.

Como profesores, el dominio de la razón instrumental puede ayudarnos a comprender los sentimientos de impotencia al no poder liberarnos de las prácticas predominantes. Con esto hago referencia al punto señalado al comienzo de este libro de que debemos tener un lenguaje que nos permita pensar y actuar fuera de las categorías dominantes, por lo general, instrumentalizadas. De este modo, podemos llegar a albergar sentimientos de profunda inquietud acerca de las políticas que dominan la evaluación y el aprendizaje dentro de nuestras instituciones, pero no podemos expresar por qué nos preocupan tanto, especialmente dentro de los comités formales e incluso dentro de las redes colegiales informales en las que los supuestos del *statu quo* están hechos para aparecer simplemente como de sentido común, como si no pudiera ser de otra manera.

Creo que el trabajo de Honneth puede ayudarnos aquí, al proporcionar un lenguaje a través del cual se pueda comprender el mal reconocimiento que puede estar ocurriendo a nuestro alrededor, incluso incrustado en la trama y en el tejido institucional de nuestras universidades. En particular, creo que la idea de Honneth del *reconocimiento ideológico* proporciona una base sólida para criticar las suposiciones actuales sobre el grado en que nuestras prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación están realmente centradas en los estudiantes. El reconocimiento ideológico se refiere a formas de reconocimiento que aparentemente ofrecen afirmaciones positivas pero que en realidad sirven para reforzar el sistema dominante. Al dar a las personas una imagen positiva de sí mismas, se someterán más fácilmente a los roles y a comportamientos socialmente prescritos.

Honneth (2014b) ofrece varios ejemplos: el personaje del «tío Tom» ha sido alabado por su comportamiento sumiso, reforzando así a la sociedad dominante que posee esclavos; la noción de «buena» madre y ama de casa, elogiada por los esfuerzos que, en realidad, la mantienen atrapada en ciertos roles que refuerzan la división más amplia del trabajo en la sociedad, específica del género; los soldados elogiados por su valor y valentía, como una forma necesaria de garantizar que haya muchos hombres que estén preparados para ir a la guerra para apoyar los intereses establecidos. Sin embargo, hay un problema conceptual, sostiene Honneth (2014b, p. 77), al poder identificar tan fácilmente las formas ideológicas de reconocimiento. Es mucho más fácil identificar el reconocimiento ideológico *a posteriori* cuando uno ya no está pensando dentro de los límites de esa ideología dominante:

Vivimos en una época que se considera moralmente superior a las épocas pasadas, estamos seguros de que la estima de la que gozaban el esclavo virtuoso, la buena ama de casa y el soldado heroico era puramente ideológica. Sin embargo, si nos colocamos en el pasado, se vuelve mucho más difícil distinguir entre una forma de reconocimiento falsa, “ideológica”, y una que es correcta y moralmente imperativa, porque los criterios de los que estábamos tan convencidos se vuelven, de pronto, inciertos.

Por lo tanto, Honneth añade un criterio adicional para establecer si un acto dado es un acto de reconocimiento ideológico. Nos hace considerar la brecha entre el reconocimiento que se ofrece y las condiciones materiales para su realización real. Por lo tanto, podemos tomar un ejemplo de la sociedad actual, donde estamos sin el beneficio de la retrospectiva, y detectar el reconocimiento ideológico donde existe tal brecha.

Como ejemplo útil, Honneth recurre al mercado laboral. Identifica el reconocimiento ideológico tanto en las relaciones laborales como en el discurso de gestión dominante por el que a los trabajadores se les da cada vez más términos hinchados para que se describan a sí mismos, reflejando el discurso ambiente de autorrealización individual. De este modo, la independencia, la creatividad y el espíritu empresarial se enfatizan a medida que el trabajo asalariado se vuelve a etiquetar como «empresario» de su propio trabajo o «empleado» (*entreployee*, mezcla de emprendedor y empleado) (Honneth, 2014b, p. 91). Las condiciones materiales del trabajo asalariado, sin embargo, a menudo se han alejado, más que acercado, a la posibilidad de alcanzar tal independencia y autodeterminación (p. 93):

La nueva forma de dirigirse a los empleados y trabajadores calificados como empresarios de su propia fuerza de trabajo podría contener una promesa de evaluación de reconocer un mayor grado de individualidad e iniciativa, pero de ninguna manera garantiza las medidas institucionales que permitan una realización consistente de estos nuevos valores. En cambio, los empleados están obligados a fingir iniciativa, flexibilidad y talentos donde no hay una base material para hacerlo.

Para nosotros existe una brecha entre el reconocimiento prometido y la posibilidad de su realización. Además, dicho reconocimiento ideológico puede tener un carácter regulador, fomentando en los trabajadores «una nueva relación con uno mismo, que fomenta la aceptación voluntaria de una carga de trabajo considerablemente modificada» (p. 91).

La noción de reconocimiento ideológico será importante en la segunda parte de este libro cuando consideremos las tendencias hacia que los estudiantes actúen como agentes activos en su propio aprendizaje y, por extensión, en las prácticas de evaluación. ¿En qué medida los muchos términos positivos que utilizamos para describir a nuestros estudiantes y sus actividades de evaluación reflejan las condiciones materiales auténticas para su realización? Usamos términos como aprendiz autónomo, aprendiz autodirigido, aprendiz autorregulado y participación estudiantil: ¿las estructuras y prácticas están establecidas de tal manera que estas sean ambiciones realistas? Deberían ir más allá de las buenas sensaciones de la política del sentirse bien y referirse a las realidades vividas de cómo aprenden nuestros estudiantes en nuestras instituciones. Cuando hacemos listas con cualidades de los graduados o de habilidades de empleabilidad y las vinculamos con nuestras prácticas de evaluación, ¿realmente se dan las condiciones para su realización?

Otra forma de reconocimiento erróneo que me gustaría subrayar con referencia particular a un contexto de evaluación es el de *invisibilización*: un proceso que implica dar y denegar el reconocimiento a una persona al mismo tiempo (Zurn, 2015). La invisibilización es bastante diferente de la supervisión, o incluso de ignorar a una persona, porque indica una negación muy básica y profunda de la existencia de una persona; alguien que, sin embargo, existe claramente. Honneth (2001, p. 111, cursiva en el original) habla de la famosa novela de Ralph Ellison, *El hombre invisible*, en la que el narrador describe en primera persona cómo es invisible para los demás, aunque es un hombre real, hecho de carne y hueso. Al avanzar unas pocas páginas en la historia, el lector se da cuenta de que este narrador, en realidad, es negro. Lo que está pasando en la

novela es:

una forma especialmente sutil de humillación racista contra la que el protagonista negro lucha a través de toda la novela: una forma de ser invisible, de hacer desaparecer, que evidentemente no implica una no-presencia *física*, sino una no-existencia en sentido social.

Tal y como describe Zurn (2015), la invisibilización sufrida por el hombre invisible no es producto de una relación interpersonal particular, es indicativo de un amplio conjunto de actitudes y creencias socialmente situadas. Honneth (2001, pp. 112-113) sostiene que «la historia cultural ofrece numerosos ejemplos de situaciones en las que quienes dominan expresan su superioridad social al no percibir a aquellos a quienes dominan». Un ejemplo de esto es la forma tradicional en que se comporta la nobleza frente a los sirvientes. Pueden, por ejemplo, «desvestirse frente a sus sirvientes porque estos últimos, en cierto sentido, no estaban allí». Claramente, la nobleza sabe que sus sirvientes están presentes, porque les entregan cosas y realizan tareas, por lo que tenemos aquí un reconocimiento de presencia al mismo tiempo que su negación. También hay aquí una intencionalidad que es fundamental para el acto de reforzar la superioridad de uno: «exigir gestos o formas de comportarse que aclaren que el otro no es visto, no solo accidentalmente, sino intencionalmente». Además, esto no es puramente una invisibilidad metafórica. Honneth sostiene que, para los interesados, «su “invisibilidad” tiene en cada caso un núcleo real: sienten que no son percibidos».

La preocupación de Honneth por las injusticias invisibles e inadvertidas aparece en su debate con Nancy Fraser sobre si la justicia social debería centrarse principalmente en el reconocimiento, o en la redistribución y el reconocimiento, como sostenía Fraser (véase Fraser y Honneth, 2003, p. 205). El análisis de Fraser se centra significativamente en varios movimientos sociales, como fuente del punto de referencia empírico requerido por el aspecto inmanente de la teoría crítica. El argumento de Fraser es que la naturaleza pública de tales grupos hace que sus reivindicaciones estén abiertas al escrutinio y a la crítica y, por lo tanto, sean «normativamente fiables», mientras que Honneth (2003b) afirma que su naturaleza pública puede otorgarles privilegios sobre los menos visibles pero igualmente importantes casos de negación, depravación o sufrimiento.

A diferencia de Fraser, Honneth no comienza en el punto de la participación social, sino que cree que primero debemos considerar la formación de la identidad, aunque esto en sí mismo sea un proceso social. Su razón para esto es que, de lo contrario, corremos el riesgo de perder a los menos visibles, por ejemplo, aquellos que no pertenecen a grupos sociales identificables (Honneth, 2003b). Honneth sostiene que su análisis va por debajo de los niveles de Fraser y, por lo tanto, evita la trampa en la que alega que cae esta autora, al privilegiar las formas ya reconocidas de injusticia y de las injusticias ocultas y no expresadas.

En la segunda parte consideraré las tendencias hacia la invisibilización de estudiantes y profesores en ciertos procesos y prácticas de evaluación. Por ejemplo, ¿las políticas de promoción y los modelos de asignación de la carga de trabajo hacen que muchos de los procesos del trabajo real se hagan invisibles al evaluar a los estudiantes?

También podemos utilizar la noción de *racionalización instrumental* de Honneth para

apreciar otra patología social que puede moldear las prácticas de evaluación. Dicha racionalización refleja una brecha entre el potencial de la razón y las estructuras y prácticas sociales existentes (Zurn, 2015). Este es un tema recurrente dentro de la teoría crítica, y muestra de modo particular la resonancia entre los aspectos del trabajo de Honneth y el de Horkheimer y Adorno (1997), con su crítica de la dialéctica de la Ilustración. Así, mientras que la Ilustración ofreció una promesa emancipadora, «la dialéctica depresiva de la Ilustración para Horkheimer y Adorno consiste en que, debido a causas sociales, el potencial de la razón se ve deformado por el predominio de la racionalidad instrumental» (Zurn, 2015, p. 103).

Como observa Zurn, no hay nada nuevo en la idea de racionalidad instrumental, pero lo que llama la atención es el predominio que ha tenido sobre todas las demás formas de razón, eliminando de manera efectiva todas las alternativas. En el contexto de las prácticas de evaluación, este es otro concepto útil para comprender las reivindicaciones de participación e independencia de los estudiantes, y las condiciones reales en las que los estudiantes aprenden y realizan evaluaciones. ¿Hasta qué punto garantizamos realmente las condiciones para que los estudiantes ejerzan su propia racionalidad única e independiente? ¿O es que los estudiantes son inducidos de manera invisible a una cultura en la que la racionalidad de los medios es la única alternativa de *sentido común*? Cualquier otra cosa es considerada ingenua o poco realista.

El predominio de la racionalidad instrumental puede ir en contra de las condiciones sociales requeridas para una vida verdaderamente buena y justa. Y, sin embargo, irónicamente, se posiciona como la única forma de pensar sensata: ser impulsado por un imperativo económico estrecho se convierte en el único espectáculo en la ciudad.

En tales circunstancias, los estudiantes (y los profesores) pueden ser víctimas de otra patología, la de la *auto-reificación*, por lo que estandarizamos o racionalizamos nuestro propio ser interior. Por ejemplo, las formas estandarizadas de hacer perfiles utilizadas por algunas agencias de citas *online*, mediante las cuales las opciones de vida y las experiencias se reducen al mismo nivel que el color natural del cabello o una marca de nacimiento (Zurn, 2015). O, en el extremo opuesto, cuando los individuos adoptan una postura instrumentalizadora hacia sus propios estados internos, los ven como «material totalmente plástico para ser remodelado a la luz de normas y objetivos socialmente definidos» (p. 109).

En ambos casos, nos reificamos a nosotros mismos negando facetas fundamentales de nuestra propia humanidad. Creo que los sistemas de evaluación vinculados a las agendas reduccionistas de empleabilidad tienden a promover esta forma de auto-reificación. Se anima a los estudiantes a valorarse a sí mismos en términos de sus habilidades para actuar como trabajadores que cumplen con los requisitos de un sistema dominante. De hecho, los esfuerzos se adaptan a las exigencias de ese sistema más que a una forma genuina de reciprocidad. Tal *auto-reificación* refleja la creencia de que, «podemos rehacernos instrumentalmente con el fin de vendernos a otros, o que nuestros estados internos pueden reducirse de manera calculadora a esquemas estandarizados de categorías, ubicándonos así en una cuadrícula abstracta de tipos de personalidad».

Bajo la auto-reificación, nuestros pensamientos y experiencias se tratan «como cosas fijas y como propiedad que puede ser poseída y producida» (Morgan, 2014, p. 227).

Como explica Morgan (2014), esto implica un enfoque en la felicidad que «produce una forma de auto-relación que convierte los procesos de experiencia opacos y fluidos en objetos instrumentales para la producción de una noción vacía de felicidad» (p. 220).

El último ejemplo de una forma de patología social que podemos relacionar con el contexto de la evaluación es el de la *autorrealización organizada*. Las sociedades modernas generan cada vez más demandas para que asumamos la responsabilidad de la auténtica autorrealización, afirma Honneth, pero al mismo tiempo hay cada vez menos oportunidades auténticas. Por lo tanto, la noción de autorrealización ha pasado de «ser una idea relevante por la que hay que luchar [...] a una ideología y una fuerza productiva en un sistema económico desregulado» (Honneth, 2014b, p. 165). Se espera que las personas sean flexibles y estén listas para asumir la superación personal. De hecho, las personas pueden sentirse «abrumadas psicológicamente por la demanda difusa que tienen de ser ellos mismos».

Zurn (2015, pp. 111-112) describe que esto conduce a «síntomas de vacío y falta de propósito que surgen de demandas institucionalizadas de auténtica autorrealización». Incluso la idea de autenticidad y autorrealización ha sido instrumentalizada por la industria publicitaria «empaquetando artículos de consumo como recursos estéticos para que cada persona desarrolle “su propio y personal” estilo de vida». Así, en un contexto de evaluación, el surgimiento de nociones de evaluación auténtica a veces ha ido de la mano, creo, de presiones para que haya una forma instrumentalizada de autorrealización que en realidad va en contra de las condiciones requeridas para una vida buena y justa. La evaluación auténtica se ha convertido en un concepto popular y puede tener una promesa radical considerable, pero debemos asegurarnos de que signifique más que simplemente encajar en las categorías predeterminadas de los principales empleadores.

Entendido a nivel social, Honneth (2004a, p. 474) observa que el capitalismo occidental ha convertido la búsqueda de la autorrealización «en una ideología y una fuerza productiva de un sistema económico que está siendo desregulado».

El desafío que se le plantea a la evaluación para la justicia social, por lo tanto, es el de fomentar la interrelación fundamental entre lo que hacen los estudiantes en la universidad y en el mundo social en general, sin reducir esto a un conjunto de rasgos de personalidad estrecho e inflexible, donde una talla se ajuste a todos. Donde «individualidad» sea el último requisito imprescindible de moda, y una casilla de verificación que hay que rellenar en cada solicitud de trabajo.

Conclusión

En la comprensión de Honneth de la *justicia social como reconocimiento mutuo*, tenemos una rica conceptualización que recorre de lado a lado el camino que media entre

lo individual y lo social. Nos remite a las ideas fundamentales de la autoestima individual, mientras que al mismo tiempo nos centramos en las contribuciones a una sociedad justa, entendida como un todo.

Su noción de reconocimiento de la estima, que es el reconocimiento de la contribución que cada uno hace a la sociedad, será particularmente importante en la segunda parte de este libro, al ir surgiendo el tema recurrente de que la evaluación no se trata de una tarea aislada o de una simple nota o calificación, sino de la forma en que los estudiantes son educados para participar en el conocimiento a través de prácticas sociales que les permitan reconocer su propia autoestima dentro de la sociedad y que otros también se la reconozcan. También significa ser capaces de reconocer las contribuciones que hacen otros miembros de la sociedad, incluso cuando sean diferentes de las nuestras.

4

Justicia social y teoría de la práctica social

Introducción

En este capítulo intentaré entrelazar una línea teórica adicional a los fundamentos conceptuales de la evaluación para la justicia social. En el capítulo anterior exploré cómo podemos entender la justicia social a través de la teoría crítica de Honneth. Tal teoría critica el estado actual de la sociedad y moldea también nuestra opinión sobre lo que significa lograr una mayor justicia social. Un problema recurrente con la teoría crítica, se ha objetado, es que su compromiso con el cambio no se combina con una comprensión de los procesos de cambio. En una obra anterior ya he apuntado que la pedagogía crítica ha carecido de una teoría suficientemente compleja de cómo puede ocurrir el cambio (McArthur, 2010).

Mi objetivo al interpretar la teoría social de Honneth en el contexto de la teoría de la práctica social es superar este problema. Sostengo que hay un claro carácter operacional en una teoría de la justicia social relacionada con la práctica social que le otorga potencia e impacto adicionales. La justicia social entendida a través de las prácticas sociales satisface las demandas de la teoría crítica para centrarse tanto en las realidades actuales como en las posibilidades de cambio emancipador. El énfasis que hace Honneth en todo momento en la reciprocidad del reconocimiento, donde la justicia social siempre se refiere tanto a la autorrealización como a la inclusión social, encaja bien con el enfoque de las teorías de la práctica social. Ambas tradiciones se centran en la experiencia conjunta, que a menudo se desarrolla a través de actos cotidianos.

El valor de recurrir a ambas corrientes de pensamiento es, creo, el poder combinar las fortalezas de ambos elementos. Una teoría de la justicia ilumina nuestras aspiraciones de una sociedad mejor, mientras que la teoría de la práctica social explora los detalles de cómo se puede producir ese cambio. A través de la comprensión de la evaluación en términos de prácticas sociales, tenemos una perspectiva más clara sobre dónde enfocar nuestras energías para lograr un movimiento hacia una mayor justicia social.

Así, a través de la combinación de la comprensión de Honneth de la justicia social y

de la teoría de la práctica social con su comprensión del cambio, podemos pasar a la segunda parte de este libro con una versión práctica de la justicia social que es sólida y ofrece oportunidades prácticas para garantizar el cambio.

La *teoría de la práctica social* es un término general para un grupo de enfoques teóricos sobre cómo entendemos las acciones humanas y el potencial de cambio. Lo que tienen en común es el enfoque, en la práctica, como el ámbito clave del análisis para comprender las acciones humanas. Mientras que otros planteamientos podrían centrarse más en una unidad de análisis en términos de organismo individual, cognición o estructuras sociales, aquí es la práctica social la que se pone al centro (Trowler, Saunders y Bamber, 2009). Por lo tanto, no se privilegian las prácticas discursivas sobre otras formas de práctica, como podría decirse que se ha vuelto común en muchas áreas de la investigación en ciencias sociales. De hecho, Reckwitz (2002, p. 254) afirma que, dentro de la teoría de la práctica social, las prácticas discursivas han perdido el «estatus omnipotente» del que disfrutaban hoy otros enfoques como el textualismo y el análisis del discurso.

El antecedente de la teoría de la práctica social se puede encontrar en otras muchas tradiciones, incluida la fenomenología, la etnometodología, la teoría de la red de actores y la teoría de la actividad. Los pensadores clave asociados con tales linajes incluyen a Heidegger, Husserl, Wittgenstein, Vygotsky y Leont'ev. Aquí podemos ver por qué la combinación de la teoría de la práctica social y de la teoría crítica puede parecer inusual, ya que sus linajes son algo diferentes. Por ejemplo, un tema fuerte de la teoría crítica es un rechazo del tipo de teoría presentada por Heidegger, mientras que él es clave para el trabajo de muchos teóricos de la práctica.

Es interesante enfatizar los puntos que hay en común entre la teoría crítica y las teorías de la práctica social, porque los partidarios de ambas tradiciones a menudo ven su papel como rectificación de fallas e insuficiencias de otras teorías y marcos existentes. En particular, una característica común de las teorías de la práctica social es la interrupción de la rígida dicotomización de la estructura y la agencialidad.

Habiendo eliminado conceptualmente las formas rígidas de comprensión, las teorías de la práctica social pueden darle énfasis a la «capa de conocimiento implícita, tácita o inconsciente que permite una organización simbólica de la realidad» (Reckwitz, 2002, p. 246). Una vez más, aquí se percibe una clara resonancia con el enfoque de la teoría crítica en lo inconsciente y lo invisible. A través de las lentes de la teoría de la práctica social y de la teoría crítica, nuestra comprensión de la vida, del movimiento y del cambio dentro del mundo social se vuelve, a la vez, más dispersa y más compleja.

Podemos discernir dos generaciones de teóricos de la práctica social (Hui, Schatzki y Shove, 2017). La primera generación incluye tres *corpus* teóricos influyentes: Bourdieu (1977), Giddens (1984) y Lave y Wenger (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Los teóricos de la práctica de la segunda generación incluyen a Schatzki (2002), Reckwitz (2002) y Shove, Pantzar y Watson (2012).

Schatzki (2013, pp. 13-14) sostiene que los teóricos de la práctica tienen tres áreas principales en común. Primero, la práctica se concibe como «una constelación

organizada de diferentes actividades de personas» y esta combinación de actividad y organización es fundamental. En segundo lugar, la apreciación de la vida humana no se basa en examinar muchas actividades individuales, sino en «las actividades organizadas de varias personas», por lo que los grupos sociales y las interrelaciones son importantes. Finalmente, Schatzki sostiene que hay algo en el relato de la actividad humana que no se puede simplemente «poner en palabras», y que esto «contrarresta la división sujeto-objeto que ha definido mucho pensamiento filosófico en la era moderna».

Sin embargo, más allá de estos puntos de acuerdo, existen diferencias entre los teóricos de la práctica y, por lo tanto, no es apropiado adoptar un enfoque de selección y combinación. En este libro me baso especialmente en el teórico de la práctica de segunda generación Theodore Schatzki porque creo que su trabajo casa bien con el de Honneth, a pesar de algunas diferencias obvias. Soy consciente de perpetrar algo así como un «matrimonio forzoso» entre estos dos teóricos.

Estoy uniendo estos dos *corpus* teóricos al problema de la evaluación y de la justicia social, pero no tratando de fusionarlos. Creo que juntos hacen avanzar nuestro objetivo de pensar cómo la evaluación puede reflejar y caminar hacia una mayor justicia social. Mi objetivo se resume en la comprensión de Honneth de la justicia social como reconocimiento mutuo. De Schatzki extraigo las herramientas analíticas para examinar la organización actual de la evaluación y los cambios necesarios para lograr el objetivo mencionado de mejorar los sistemas de reconocimiento vigentes.

Theodore R. Schatzki y la teoría práctica

Una pregunta permanente relacionada con las teorías de la práctica social es qué queremos decir realmente con la palabra *práctica*. Algunos podrían alegar que, dada la variedad de prácticas humanas, tan complejas y diversas, no es de extrañar que hayan surgido una gran variedad de enfoques. Barnes (2001, p. 26) es menos comprensivo y critica la tendencia de tales teorías a fallar a la hora «de dejar en claro cuáles son las prácticas sociales». La teoría de las comunidades de práctica ha sido particularmente criticada por no explicar lo que quieren decir con práctica y esto quizás haya contribuido a una gran incomprensión de su trabajo, ya que las personas se aferraron a la idea de comunidad y, a veces, ignoraron en gran medida la noción real de práctica.

Schatzki, sin embargo, es claro y explícito acerca de las prácticas: las prácticas son «conjuntos materialmente mediados de actividad humana organizados en torno a una comprensión práctica compartida» (Schatzki, 2001a, p. 2). Una práctica es «un “paquete” de actividades, es decir, un nexo organizado de acciones» (Schatzki, 2002, p. 71). Los ejemplos de prácticas pueden incluir prácticas de gestión, prácticas policiales, prácticas de cocina, prácticas educativas y prácticas de evaluación. Por lo tanto, hay «dos dimensiones generales» en cualquier práctica: «actividad y organización». Estas acciones son tanto discursivas como no discursivas: «Las prácticas son una variedad de acciones de ambos tipos, y me parece un error otorgar prioridad a cualquiera de los dos»

(p. 77). Como tal, Schatzki claramente se sitúa a sí mismo como un crítico del llamado giro lingüístico en las ciencias sociales y con tendencia a «sobrevalorar la importancia del discurso en la vida social».

La vida social, para Schatzki, está formada por un paquete, o red, de prácticas y condiciones materiales. Por ejemplo, las entidades materiales tales como el diseño del aula, las redes de correo electrónico, los proyectores de datos y los ordenadores contribuyen a las formas en que los maestros y los estudiantes coexisten (Schatzki, 2005, p. 473). Enfatiza las implicaciones de este punto:

Este ejemplo ilustra, además, que el lugar de la coexistencia entre profesores y estudiantes no son las prácticas, por un lado, y las condiciones materiales por otro, sino una *red* de prácticas y condiciones, una red en la que se llevan a cabo prácticas educativas y determinantes, pero también dependientes y alteradas por condiciones particulares. Este hecho es válido para la vida social en general: toda coexistencia humana discurre intrínsecamente como parte de la tupida red que forman las prácticas y las condiciones materiales.

El *lugar de lo social* está, así, «compuesto de nexos de prácticas y condiciones materiales» y, por lo tanto, «la vida social discurre intrínsecamente como parte de tales nexos» (Schatzki, 2005, p. 471). Se entiende que la existencia social ocurre cuando tales paquetes (o redes) forman «lugares» (p. 21):

Los paquetes, además, se conectan a través de vínculos entre sus prácticas, conexiones entre sus condiciones y relaciones del tipo que unen prácticas y condiciones en paquetes. A través de tales relaciones, los paquetes forman constelaciones y constelaciones de constelaciones más grandes. El todo formado por este laberinto de prácticas y condiciones vinculados es el lugar general donde transcurre la vida social.

Una práctica también se puede describir como un conjunto de acciones y dichos, pero tales acciones y dichos también pueden existir más allá de los ámbitos de la práctica y, por lo tanto, Schatzki usa los términos «tarea» y «proyecto» para ser más claro. Una tarea, por lo tanto, «consiste en hechos y dichos agregados» (Schatzki, 2002, p. 73), mientras que un proyecto es una colección organizada de tareas: «una práctica abarca un conjunto de hechos/dichos, tareas y proyectos organizados jerárquicamente». En la base de una práctica están las actividades básicas que una persona puede «hacer» sencillamente, como levantar un bolígrafo o escribir en un teclado. Estas actividades básicas luego se conectan con otras actividades para llevar a cabo la práctica.

Para Schatzki hay una importante naturaleza temporal para las prácticas. Las describe como «nexos de acción abiertos, desplegados temporalmente» (Schatzki, 2002, p. 72). Esto es clave porque abarca las formas en que las prácticas se extienden mediante nuevas acciones. Las prácticas son abiertas porque no hay un número necesario de actividades implicadas (Schatzki, 2013). Por lo tanto, en comparación con otros teóricos de la práctica social que ponen el énfasis en los actos recurrentes o incluso habituales, Schatzki desea enfatizar que las prácticas pueden exhibir cualidades regulares, pero igualmente, las prácticas pueden adoptar acciones cambiantes, únicas o irregulares. Por lo tanto, las prácticas pueden implicar hechos/dichos, tareas o prácticas inusuales; o infrecuentes y poco comunes, y también originales y nuevas. De esta manera, el trabajo de Schatzki se puede contrastar con el de alguien como Reckwitz (2002, p. 250), que

pone un gran énfasis en la rutina dentro de su comprensión de las prácticas: «Una práctica es, pues, una forma rutinaria en la que se mueven los cuerpos, se manejan los objetos, se tratan los sujetos, se describen las cosas y se entiende el mundo».

Para volver a la importancia de las prácticas como *nexos organizados de acción*, Schatzki (2002, p. 77) describe cuatro aspectos que permiten que los hechos y los dichos de una práctica «se unan». Estos son:

- «1) conocimientos prácticos,
- 2) reglas,
- 3) una estructura teleoafectiva, y
- 4) conocimientos generales».

Aquí hay un cambio sustancial con respecto al trabajo anterior de Schatzki (1996) que solo incluía los tres primeros, siendo los conocimientos generales una categoría adicional añadida en su segundo libro. Creo que es esta cuarta categoría de conocimientos generales la que concede un poder particular al trabajo de Schatzki en términos de hacer avanzar cómo podemos lograr un cambio en el contexto de la evaluación para la justicia social.

Lo que hace que una práctica sea distintiva es «el paquete de hechos y dichos más organización», basado en la combinación particular de estas comprensiones, reglas y estructuras teleoafectivas (Schatzki, 2002, p. 87).

Los *conocimientos prácticos* permiten que las acciones contribuyan a las prácticas. Esto implica saber qué decir y qué hacer en la situación (Schatzki, 1996). Es el conocimiento de qué dichos y acciones llevar a la práctica en cuestión. Schatzki (2013) da el ejemplo de saber cómo clasificar y archivar documentos moviendo la mano de un lado a otro. En un contexto de evaluación, podría incluir el conocimiento de cómo encender un ordenador para escribir un trabajo, o cómo sostener un tubo de ensayo en el laboratorio de química para realizar un experimento.

Las *reglas* se refieren a «formulaciones, principios, preceptos e instrucciones explícitas que obligan, dirigen o refutan a las personas a realizar acciones específicas» (Schatzki, 2002, p. 79). Las reglas proporcionan un vínculo entre los hechos y los dichos porque las personas les prestan atención y las siguen cuando actúan. Un ejemplo sería una regla que permita a un estudiante usar una calculadora en un examen de matemáticas: seguir esta regla vincula las acciones posteriores en torno a la práctica de hacer el examen de matemáticas. Tales reglas no son comprensiones tácitas, como sería característico del trabajo de Giddens, sino que «son formulaciones interpuestas en la vida social con el propósito de orientar y determinar el curso de la actividad, realizadas normalmente por aquellos con la autoridad para hacerlas cumplir» (Schatzki, 2002, p. 80). Además, «las reglas son omnipresentes en la vida humana: los humanos siempre las están formulando o produciendo» (Schatzki, 2013, p. 16). Nunca ha sido esto tal vez más cierto que en el contexto de la evaluación.

Las *estructuras teleoafectivas* también vinculan dichos y hechos. Tales estructuras

reúnen los elementos de la teleología, como «orientaciones hacia los fines», y la afectividad: «cómo importan las cosas» (Schatzki, 2001b, p. 52). Las estructuras teleoafectivas abarcan «fines, proyectos, tareas, propósitos, creencias, emociones y estados de ánimo» (Schatzki, 1996, p. 89). Por lo tanto, las estructuras teleoafectivas contienen «una gama de fines aceptables o correctos, tareas aceptables o correctas para llevar a cabo estos fines, creencias aceptables o correctas (etc.) dado que las tareas específicas se llevan a cabo en aras de estos fines, e incluso emociones aceptables o correctas con las cuales hacerlo» (Schatzki, 2001b, p. 53). La parte afectiva de una estructura teleoafectiva refleja «las emociones y los estados de ánimo que las personas que realizan una práctica deben o pueden expresar de manera aceptable» (Schatzki, 2013, p. 16). Puede haber una variación considerable entre las prácticas en términos de fuerza y el rol de la dimensión afectiva.

Las estructuras teleoafectivas son de naturaleza jerárquica y reflejan los diferentes tipos de acciones implicadas. Schatzki (2013, p. 15) explica que,

en casi todos los casos, las personas llevan a cabo acciones adicionales en la realización de acciones básicas. Una persona, por ejemplo, escribe un ensayo o manipula una presentación de PowerPoint al escribir en un teclado, clasifica y archiva papeles moviendo sus manos de aquí para allá, y se consuela rodeado de niños ruidosos al pensar que la puesta de sol es hermosa. A su vez, estas actividades de «nivel superior» constituyen normalmente actividades de niveles incluso superiores. Por ejemplo, al redactar un ensayo, un estudiante podría estar haciendo el trabajo para un curso, y al hacer un examen, un profesor podría estar evaluando el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes. Las jerarquías de acción como éstas son teleológicas.

En la parte superior de tal jerarquía teleológica se encuentra una actividad que no conduce a otra actividad más: «Tal actividad es el fin de una persona: es aquello por lo que actúa» (Schatzki, 2013). El mismo acto se puede hacer con diferentes fines en mente. Usa el ejemplo de un estudiante que estudia. Podría estudiar y hacer sus cursos por diferentes motivos: «Para mejorar las perspectivas de carrera, vivir la buena vida o sobrevivir hasta el final del semestre». De manera similar, un profesor puede hacer una evaluación por varios motivos: «Con el fin de mejorar las oportunidades de vida de las personas, mejorar la sociedad o simplemente hacer su trabajo» (Schatzki, 2013, p. 15).

Es importante comprender que, en el análisis de Schatzki, las estructuras teleoafectivas son «propiedades de la práctica y no de lo individual» (Schatzki, 2002, p. 80). Esto significa que diferentes personas pueden incorporar las estructuras teleoafectivas de una práctica particular en diferentes grados. Puede haber discusión y disputa sobre lo que se considera aceptable en una práctica dada, aunque a veces también puede haber «decretos de autoridad» que influyen en las posiciones (p. 83). Si bien una tarea puede tener un rango jerárquico de fines para los estudiantes que la realizan, no todos los estudiantes participarán con todos los fines posibles en mente.

Por ejemplo, si se pide que los estudiantes hagan una presentación al resto de la clase, diferentes personas lo harán con diferentes fines en mente. Para algunos puede que solo se trate de pasar los diez minutos sin hacer el ridículo. Para otra persona puede ser una buena oportunidad para compartir su interés en el tema. Y, para otro, podría ser una puesta en práctica útil de sus habilidades de presentación que cree serán importantes para

su futuro papel social.

De manera similar, cuando evaluamos, no se sigue necesariamente que todos lo hagamos con la intención de la justicia social en mente, aunque este es claramente un posible final. Sin embargo, los fines también pueden no ser objetivos conscientes, y una persona en un momento dado puede no ser consciente de «los puntos finales teleológicos que determinan lo que tiene sentido para ella». Acabar con la pila de cuadernos puede ser el único final del que tenemos conciencia cuando nos enfrentamos a una gran carga de correcciones que hacer. De esta manera, las estructuras teleoafectivas no son lo mismo que la voluntad general del grupo, o que los «fines y proyectos con voluntad colectiva» (p. 81).

Si pensamos en términos de educación superior, una estructura teleoafectiva puede abarcar muchos fines, tales como: «educar a los estudiantes, aprender, recibir buenas evaluaciones de los estudiantes, obtener buenas calificaciones, obtener un empleo académico, y disfrutar de una exitosa carrera académica» (Schatzki, 2005, p. 472). Cuando se trata de evaluación, creo, las presiones organizativas son tales en muchos profesores que toman conciencia únicamente de los fines más apremiantes y pueden llegar a sentirse desconectados de los fines más amplios, lo que daría a su papel un mayor significado y les haría sentir más realizados.

Schatzki (2013, p. 16) describe los *conocimientos generales* como «sentidos abstractos», tales como «la belleza de un producto artesanal o la nobleza de educar a los estudiantes»: «No son fines por los que luchan las personas sino los sentidos del valor, el mérito, la naturaleza, o el lugar de las cosas, que infunden y se expresan en los hechos y dichos de las personas».

Aquí, en esta noción de los *sentidos del valor*, creo que tenemos uno de los vínculos más claros entre la obra de Schatzki y la de Honneth, porque con Honneth, y en particular con la noción de reconocimiento de la estima, siempre volvemos al reconocimiento del valor de las propias acciones y habilidades. Schatzki explica la noción de conocimientos generales según la creencia de quienes pertenecen a las comunidades de *Shakers*² de que su trabajo está conectado con la realización de un ámbito espiritual superior.

Utilizando un ejemplo adicional de visitas a granjas, Schatzki (2010) sugiere que los conocimientos generales pueden incluir asuntos como la cortesía, el tratamiento de las minorías (debido a los antecedentes de muchas de las personas que trabajan allí) o mostrar un poco de tacto a la hora de hacer preguntas. Estas cualidades, por lo tanto, pueden entrar en juego para ayudar a organizar muchos otros tipos de prácticas.

Los conocimientos generales pueden tomar muchas formas diferentes, pero lo que comparten es un papel en la configuración de la naturaleza de las prácticas que se realizan, por lo que una comprensión general de la cortesía determina la naturaleza de la práctica de entrar en una tienda y pedir una botella de leche. Aquí el efecto es quizás pequeño, pero igualmente una comprensión general puede servir para dar forma a prácticas más grandes. Por ejemplo, un compromiso con la diversidad religiosa y étnica daría forma al modo en que se llevan a cabo las relaciones diplomáticas. Estos

conocimientos generales ayudan a dar forma a las estructuras teleoafectivas de diferentes prácticas. Tener una comprensión general de la importancia de la cortesía hace que el tratar a los demás con cortesía sea una de las jerarquías teleoafectivas de las razones por las cuales participar en una práctica. Esa comprensión puede que no sea un fin en sí misma; un fin en sí mismo podría ser, por ejemplo, servir a los clientes en una tienda o enseñar química a los estudiantes, pero una comprensión general de la cortesía puede ayudar a determinar las estructuras teleoafectivas.

En este sentido utilizaré la concepción de los conocimientos generales de Schatzki en la segunda parte de este libro, para considerar los fundamentos de la evaluación para la justicia social. Propondré cinco conocimientos generales que, si se adoptan, ayudarían a configurar las prácticas de evaluación en orden a una mayor justicia social.

Hay dos conceptos finales que son fundamentales para el trabajo de Schatzki y que también quiero describir aquí. Primero está la distinción entre *prácticas dispersas e integradoras*, y segundo, la idea de *la inteligibilidad práctica*. Las categorías anteriores de reglas, estructuras teleoafectivas y conocimientos generales se suelen relacionar con prácticas integradoras y, de hecho, estas prácticas son el foco principal del análisis de Schatzki. Pero para entenderlas, también debemos entender las prácticas dispersas.

Las *prácticas dispersas* se centran generalmente en torno a una forma única de acción, como «describir, ordenar, preguntar, informar y examinar». Están dispersas en el sentido de que «circulan a través de diferentes sectores de la vida social, conservando más o menos la misma forma en esos diferentes sectores» (p. 88). Las prácticas dispersas, por lo tanto, contrastan con las prácticas integradoras que son más complejas, y que implican «entidades complejas que se unen a múltiples acciones, proyectos, fines y emociones». Por ejemplo, caminar puede ser una práctica dispersa, algo que forma parte de muchas otras prácticas que las personas suelen realizar. O puede ser una práctica integradora en sí misma, como el pasatiempo de pasear o caminar por una colina, donde caminar no es una parte incidental de la práctica, sino que es realmente una clave de lo que se está haciendo (Schatzki, 2013, p. 15).

La distinción entre prácticas integradoras y dispersas es importante para el análisis de Schatzki. Las prácticas dispersas por lo general no tienen reglas y rara vez tienen una estructura teleoafectiva propia, por eso pueden formar parte de tantas prácticas integradoras diferentes. En lugar de reglas propias, pueden recurrir a las prácticas integradoras en las que se tejen (Harries y Rettie, 2016). Por lo tanto, las reglas que gobiernan el caminar alrededor de un lugar de trabajo o por un pasillo escolar no se mantienen dentro de esa práctica dispersa de caminar sino en la práctica integradora de cumplir la propia tarea en el lugar de trabajo o de ir a la escuela. La mayoría de las investigaciones sociales que analizan las prácticas se centran en las prácticas integradoras, pero siempre debemos recordar que estas están formadas, en parte, por una gama de prácticas dispersas.

El último concepto que es fundamental para la teoría práctica de Schatzki (2002, p. 75) es el de *la inteligibilidad práctica*. La inteligibilidad práctica es lo que gobierna las acciones humanas: es «lo que tiene sentido hacer para una persona [...] especificando

qué hace un actor a continuación en el flujo continuo de actividad». Por lo tanto, también puede tener un carácter jerárquico, con una actividad que da lugar a lo que tiene sentido hacer a continuación. Además, los conocimientos generales pueden ser importantes para dar forma a la inteligibilidad práctica (Welch y Warde, 2017, p. 75). Si uno tiene el conocimiento general de que la cortesía es valiosa, eso determina lo que tiene sentido hacer cuando entra a una tienda o aprueba a un estudiante en el campus. A diferencia de muchos de los conceptos que hemos considerado hasta ahora, la inteligibilidad práctica está vinculada a la persona, no a la práctica:

Son los individuos los que dotan de sentido a una acción específica. Las características de los individuos, además, son lo que determina principalmente cuanto para ellos tiene sentido hacer. Ejemplos de tales características son los fines de una persona, los proyectos y tareas que realiza, y la afectividad.

De hecho, la emoción puede jugar un papel clave en la inteligibilidad práctica. Schatzki (2010) explica cómo una experiencia vergonzosa puede llevar a una persona a hacer las cosas que tienen sentido para ella, pero tratando de evitar que se repita una experiencia similar. Un estudiante que recibe una calificación muy deficiente o un comentario muy crítico puede tomar ciertas decisiones cuando se enfrente a tareas futuras. Pero no me refiero aquí a una toma de decisiones racional mediante la que el estudiante aprende a través de la retroalimentación para no cometer otra vez los mismos errores. Me refiero, en cambio, a un sentido más personal de fracaso y vergüenza que podría, por ejemplo, evitar que este estudiante asuma riesgos en el futuro o se aplique tanto a sus estudios. Aquí podemos ver la forma en que la inteligibilidad práctica no es lo mismo que la racionalidad (Schatzki, 2002).

La inteligibilidad práctica y la racionalidad a menudo convergen, pero debemos entender las formas en que a menudo pueden divergir, especialmente cuando las emociones y otros factores entran en juego. Esto se puede ver fácilmente en un contexto de evaluación. Después de una tarea fallida puede ser racional trabajar más duro, rectificando con cuidado todos los fallos descritos en los comentarios devueltos. Pero esto puede no ser lo que tiene sentido para el estudiante, y en vez de eso, puede decidir estar menos comprometido o poner su fe en tener mejor suerte la próxima vez. Esta distinción podría ayudar a explicar el fenómeno por el que los profesores se desconciertan y se frustran cuando los estudiantes repiten los mismos errores. Sería erróneo asumir que todas las decisiones y acciones de los estudiantes se toman desde la forma racional de comprensión que les atribuimos.

A veces un estudiante que se ha disgustado por el resultado de una mala evaluación puede sentir que simplemente no tiene sentido seguir intentándolo. O puede malinterpretar los comentarios que le han hecho y poner sus energías en cosas equivocadas. Puede tener sentido escuchar a los amigos que parecen más confiados y seguir sus consejos. Además, el conocimiento explícito de la inteligibilidad práctica no es necesario en sí mismo; es posible que alguien no reflexione sobre por qué una acción en particular tiene sentido para ellos. Si pensamos en cuestiones relacionadas con la forma en que los estudiantes responden a los comentarios sobre su trabajo dentro de la educación superior, esta noción de comprensión de lo que tiene sentido para ellos es

poderosa y útil.

Honneth y Schatzki

Entonces, ¿cómo podemos llegar a unir esta teoría de la práctica social con un compromiso con la justicia social y, en concreto, con el concepto de Honneth de justicia como reconocimiento mutuo?

El primer punto que une a ambos es la naturaleza multifacética y compleja de nuestra comprensión de aquello a lo que aspiramos (justicia social) y cómo podríamos lograr ese objetivo (cambiando las prácticas sociales). Las prácticas sociales sostienen ciertos sistemas de reconocimiento, y esto es lo que debemos cambiar.

A diferencia de una noción procesal directa de justicia social, la teoría crítica nos lleva a considerar las características ocultas e inadvertidas del mundo social y a considerar el poder que está en juego en muchos niveles sociales. Cualquier movimiento hacia una mayor justicia social, por lo tanto, requiere este enfoque multifacético y multinivel, y creo que esto es lo que ofrece la teoría de la práctica social. La teoría de la práctica de Schatzki es particularmente apropiada por su sentido más amplio de las acciones cotidianas y de las prácticas, y de las influencias que dan forma a ambas. Como teoría del cambio, Schatzki dirige nuestra atención a los diferentes niveles y tipos de dichos y de acciones, pero lo más importante es lo que los une entre sí en el nexo de las prácticas y el ámbito de lo social.

Honneth también se refiere a las prácticas sociales (aunque de ninguna manera supongo que su significado es idéntico al de Schatzki) como la esfera de análisis necesaria al considerar el reconocimiento y la justicia: «Las formas de reconocimiento están institucionalizadas como formas de prácticas sociales en una sociedad» (Honneth en Marcelo, 2013, p. 211). Honneth (2014b, p. 80) comparte con la teoría de la práctica social un énfasis tanto en las prácticas organizadas (institucionalizadas) como en las formas cotidianas de práctica. Afirma: «El reconocimiento representa un acto moral anclado en el mundo social como algo cotidiano». Honneth (Entrevista en Willig, 2012, p. 146, la cursiva es nuestra) explica además que las formas de participación esenciales para la justicia social se encuentran en los actos y hábitos cotidianos:

La integración social de las sociedades modernas requiere más que normas legales y mecanismos procesales; necesita el desarrollo de hábitos cotidianos en los que se anclan los principios morales de las constituciones modernas. Si aplicamos este concepto al presente, nos enfrentamos a la necesidad de hacer que la estabilidad y la vitalidad de nuestra democracia dependan de si las actitudes morales de igualdad y respeto también se han afianzado en nuestras prácticas cotidianas. Mi libro representa un intento de examinar lo lejos que están las democracias occidentales de este proceso de anclar los principios democráticos *en los hábitos y costumbres cotidianos de sus ciudadanos*.

Honneth (2014a, p. 67, la cursiva es nuestra) sostiene que, al considerar la justicia social, ha habido una tendencia a reducir todas las relaciones sociales a las relaciones legales, y que esto ha sido «fatal para la formulación de un concepto de justicia social».

Dice:

Este enfoque unilateral nos ha hecho perder de vista el hecho de que las condiciones de la justicia no solo se dan en forma de derechos positivos, sino también en forma de actitudes apropiadas, modos de comportamiento y rutinas de comportamiento. La mayoría de nuestras libertades individuales, que se han convertido en el epítome de una concepción contemporánea de la justicia social, no se deben a los derechos legales otorgados por el estado, sino *a la existencia de una red de rutina, una que no se puede desenredar tan fácilmente, en la que con frecuencia, solo prácticas y costumbres débilmente institucionalizadas nos dan confirmación social o nos permiten expresarnos libremente*. El hecho de que estas condiciones de libertad sean difíciles de determinar y evadan en gran medida las categorías legales y constitucionales, no puede considerarse una razón para excluirlas, sin más, del marco de una teoría de la justicia.

Por lo tanto, para lo que Schatzki denomina nexos o redes de prácticas, Honneth usa la imagen de una red y, además, una red que no se desenreda fácilmente. Al observar las prácticas de evaluación, extraigo dos puntos importantes tanto de Honneth como de Schatzki. Primero, debemos mirar más allá de las reglas y los procedimientos formales, y segundo, debemos enfocarnos en las redes de prácticas (redes y nexos) que interactúan, se apoyan entre sí o, a veces, compiten. Honneth advierte contra asumir o exigir demasiada racionalidad a los individuos cuando consideramos sus motivos y acciones, un punto que concuerda con la comprensión de Schatzki de la inteligibilidad práctica. Poner demasiado énfasis o instrumentalizar la racionalidad es, en última instancia, inútil para los propósitos de entender los comportamientos reales. Esto también refleja la importancia del psicoanálisis para la teoría crítica, y la necesidad de dirigir nuestra mirada al inconsciente y lo oculto. Así, enfatiza que cualquier teorización del mundo social debe ser «lo más realista y cercana posible a los fenómenos» y esto solo se puede lograr teniendo en cuenta los «motivos y efectos inconscientes» (Honneth, 2014b, p. 195). Además, «los seres humanos están vinculados, a través de unidades o apegos inconscientes, a sus propias vidas únicas». Por lo tanto, podemos entender los acontecimientos sociales, incluso cómo los estudiantes y los profesores experimentan la evaluación, como «el resultado de acciones en las que los impulsos inconscientes o las necesidades de apego han dejado su huella». Esto es mucho más complicado que unos estudiantes que simplemente quieren una buena calificación o unos profesores que tienen la esperanza de que su calificación haya sido justa. La evaluación se desarrolla a lo largo de varios niveles de reconocimiento, tanto tácitos como conscientes.

El potencial emancipador del trabajo de Honneth se basa en la capacidad crítica que proviene de «descubrir o desenmascarar, de revelar los procesos profundos que se encuentran más allá de la superficie» (Toniolatti, 2009, p. 373). La atención de Honneth se centra en los «aspectos ocultos y en las áreas sombrías de la realidad social» (Toniolatti, 2009, p. 373). Esta posición es importante, creo, al aplicar el trabajo de Honneth a la evaluación en la educación superior. Los lugares que tradicionalmente se asocian con la justicia, como los comités de supervisión (*moderation committees*)³ y las juntas de evaluación, pueden no ser los más relevantes para los asuntos más amplios de la justicia y, de hecho, pueden llegar a ser no tan justos.

El trabajo de Honneth sugiere que necesitamos «una descripción de lo social que

enfatiche que la sociedad se reproduce a través de la interacción a menudo conflictiva de grupos sociales reales, que son en sí mismos el producto de actividades continuas de interpretación y lucha por parte de los participantes» (Anderson, 2011, p. 48). Honneth (en Marcelo, 2013, p. 17) explica el papel de la lucha para posibilitar el cambio:

Verás, tomo la lucha como una fuerza enormemente productiva en nuestro mundo de la vida humana. Y toma miles de formas [...]. Es lo que está sucediendo en las aulas en diferentes formas. Cambia lentamente la forma en que entendemos los principios del reconocimiento, la forma en que nos entendemos a nosotros mismos, y lentamente ayuda a que nuestras sociedades sean normativamente mejores [...]. Tengo una comprensión productiva y positiva de la lucha. Estoy más interesado en las formas pequeñas y cotidianas de la lucha y no en las grandes luchas.

Para Honneth, la reproducción de las prácticas sociales y de las instituciones sociales se produce a través de «sistemas de reconocimiento específicos» (Zurn, 2015, p. 7). El reconocimiento erróneo, como el evocado por los estereotipos de personas según el género o la sexualidad, perpetúa las prácticas sociales que niegan a ciertos grupos la participación plena e igualitaria en la vida social. Aunque hay un elemento de derechos legales aquí (por ejemplo, el derecho al matrimonio, independientemente de la sexualidad), es en los actos cotidianos donde las condiciones que conducen a un reconocimiento erróneo son a menudo transmitidas y sostenidas. El reconocimiento legal no es suficiente; las otras dos formas de reconocimiento de Honneth, de amor y de estima, también deben reflejar una auténtica capacidad de justicia individual y de participación en el ámbito social. Por eso las prácticas sociales son tan importantes. El reconocimiento y el compromiso están entrelazados.

La posición de Honneth es que no podemos entender «un objeto o una situación sin participar en él de alguna manera, sin un tipo de compromiso existencial, sin una demostración activa de preocupación o interés» (Haber, 2007, p. 161). Por lo tanto, hay un gran potencial para comprender el cambio al apreciar los diferentes dominios del reconocimiento erróneo, pues comprende con bastante detalle lo que debe cambiar, pero regresando siempre a lo social visto en su conjunto.

Honneth (2004b, p. 355) utiliza además el concepto de «exceso de validez» para describir esa brecha entre el progreso moral ya logrado y la realización de condiciones justas que permiten vivir vidas buenas y plenas. Por lo tanto, está atrayendo la atención hacia el espacio al que deben dirigirse nuestras energías, asegurando que su teoría permanezca incrustada en una concepción activa del cambio, no simplemente en la crítica. Pero aun así necesitamos, diría yo, los puntos de vista de la teoría de la práctica social para desentrañar realmente lo que implica este cambio. Por lo tanto, un aspecto poderoso del trabajo de Schatzki es que no se centra solo en los hábitos o prácticas recurrentes, como hacen otros teóricos sociales, sino también en las prácticas atípicas, inusuales y novedosas; dentro de estas tenemos el potencial para el cambio.

Las prácticas sociales deben entenderse dentro de sus contextos. Comprender una práctica es entenderla como situada dentro de contextos culturales particulares, lo que lleva a un carácter dinámico (Trowler *et al.*, 2009, pp. 9-10):

Las prácticas son intrínsecamente sociales y evolutivas. Están anidadas en culturas que forman una parte importante de los recursos intelectuales, morales y materiales de los que dependen las prácticas:

las culturas y las prácticas se constituyen una a la otra, no son separables.

Dentro de tales culturas están los supuestos sobre justicia y equidad, de ahí la importancia de considerar qué nociones implícitas de justicia social pueden ayudarnos hoy a moldear las prácticas de evaluación, los valores alternativos y las prácticas que podrían fomentarse. La creencia en la capacidad de un buen procedimiento para garantizar decisiones de evaluación *correctas* es, creo, parte de la cultura académica dominante: está abierta a desafíos, críticas y cambios.

Un camino a seguir

Participar en una práctica es ejercer un poder.
(Barnes, 2001, p. 28)

Al considerar las prácticas de evaluación en la educación superior, podríamos afirmar que ya existe una dimensión de justicia social en las estructuras teleoafectivas que vinculan las prácticas. La aceptable finalidad de actuar con justicia y promover una justicia social más amplia podría existir en la jerarquía de posibles fines. No todos tienen que comprometerse con la educación superior para estos fines particulares, pero pueden ser reconocidos como un posible conjunto de fines. Aquí surgen dos dificultades.

Primera, para la educación superior en sí, sin duda hemos sido testigos de un estrechamiento en los fines que se perciben. En muchos países podemos ver que hay algunas disciplinas en peligro porque no se ajustan a una concepción estrecha e instrumentalizada de los propósitos económicos de la educación superior. Como mínimo, las funciones de justicia social de la educación superior siguen siendo algo que debe promoverse y por lo que luchar activamente; no se pueden asumir o dar por sentado.

En segundo lugar, el vínculo entre las actividades de evaluación y la justicia social en realidad no se ha realizado en su totalidad, excepto en el sentido más estricto de la imparcialidad, como se analiza en el **capítulo 1**. Por lo tanto, hace falta un cambio cultural de tal manera que haya una expansión en las estructuras teleoafectivas que vinculan las prácticas de evaluación. Necesitamos que sea razonable y generalizado para concebir tales prácticas como un modo de trabajar para conseguir los fines de una mayor justicia social en el sentido más amplio, así como una comprensión más compleja en términos de compromiso individual con el conocimiento y el bienestar individual. Para ello quiero basarme en la opinión de Welch y Warde (2017) de que el concepto de entendimiento general de Schatzki tiene un poder explicativo considerable. Quiero llevar esta idea un paso más allá porque el objetivo de este libro no es simplemente explicar, sino también iniciar un cambio. Por lo tanto, en la segunda parte del libro, describo cinco conocimientos generales que podrían moldear y vincular las prácticas de evaluación (así como el aprendizaje y la enseñanza) con una mayor justicia social.

Por supuesto, la justicia social en sí misma podría describirse nuevamente como un conocimiento general. Pero considero que esto es demasiado amplio para funcionar

como un mecanismo en sí mismo que efectúe un cambio real, por lo que quiero centrarme más en la jerarquía. Por lo tanto, tratar de mover las prácticas de evaluación en la dirección de una mayor justicia social no implica más procedimientos establecidos, sino un reposicionamiento fundamental de lo que los profesores y nuestros estudiantes consideran que es la evaluación y las cualidades que aportamos a esas prácticas de evaluación. Hay dos ideas generales detrás de estos cinco conocimientos generales:

- La creencia de que la evaluación puede moldear cómo se produce el aprendizaje.
- La creencia de que el aprendizaje se valora por la forma en que desarrollan las habilidades y los rasgos con los que se hacen contribuciones a la sociedad.

La evaluación puede impulsar el aprendizaje, pero lo que necesitamos para impulsar la evaluación es el compromiso con un bien social compartido. En lugar de las concepciones dominantes de la evaluación como parte de un proceso competitivo para obtener una ventaja en el mercado laboral, debemos reorientarnos para considerar las formas en que la evaluación prepara a los estudiantes para desempeñar un papel social más amplio, en particular, donde puedan lograr el mutuo reconocimiento de su estima haciendo esta contribución. Y este conocimiento general debe establecerse a través de las prácticas, dichos y acciones relacionadas con la evaluación.

El poder de los conocimientos generales es que se relacionan con la cultura de prácticas, o cultura en acción (Welch y Warde, 2017), y dicha cultura es fundamental cuando se trabaja para el cambio (Trowler, 2008). De hecho, los conocimientos generales se vuelven particularmente poderosos cuando se los considera como «complejos de conocimientos generales, como cosmologías o sistemas teleoafectivos [como tales], que plantean la cuestión de cómo entender la relación entre cultura y acción» (Welch y Warde, 2017, p. 188). En particular, Welch y Warde sugieren que, así, tenemos la base para «un modelo de cultura en la práctica» (p. 188). Aquí estaría, entonces, el modo en que puede ocurrir el cambio.

Sugieren que, junto con la función de integración y organización, los conocimientos generales también pueden habilitar la iluminación: arrojan luz sobre las prácticas cotidianas y las ponen en un contexto que da un mayor significado. Para garantizar un cambio cultural auténtico se requiere un proceso de ida y vuelta entre lo cotidiano, que puede reflejarse en conocimientos prácticos, reglas, estructuras teleoafectivas y conocimientos generales. Espero lograr este proceso de ida y vuelta en la segunda parte del libro al presentar una serie de conocimientos generales alternativos en el contexto de la evaluación. Estos son los «sentidos abstractos» (Schatzki, 2013) que dan forma a cómo, por qué y qué valoramos.

Quiero proponer cinco sentidos, o conocimientos generales, para comenzar a realizar una evaluación para la justicia social. Estos son: *confianza, honestidad, responsabilidad, perdón y capacidad de respuesta*. Fuera de este contexto, podrían verse como una digna colección de rasgos piadosos. No es así como están pensados, aunque creo que son dignos. Cada uno de estos puede vincular de diferentes maneras las prácticas de evaluación para obtener ciertos resultados y cambiar radicalmente los sistemas de

reconocimiento hacia una mayor justicia social. No se trata simplemente de que una persona sea considerada fiable, ya que esto podría parecer ingenuo en un contexto de evaluación. El punto clave es que la confianza es una característica de las prácticas que necesitamos para avanzar hacia una mayor justicia social: nos implicamos con las prácticas de evaluación como una expresión de dar y recibir confianza. De manera similar, no es simplemente que los estudiantes deban ser responsables, que es un rasgo bastante abstracto y no contextualizado que se debe imponer, sino que las prácticas de evaluación en las que se implican deben ser de responsabilidad.

Para ilustrar las diferencias, me gustaría referirme a una simple y a menudo ineficaz tarea, la de rogar a los estudiantes que se responsabilicen de sus propias acciones. Incluso podemos establecer reglas y procedimientos para lograr este objetivo, pero eso no cumple con nuestros objetivos de justicia social. Es totalmente diferente diseñar prácticas de evaluación con las características propias de la responsabilidad, como hacer un proyecto para un cliente «real» o atender a un paciente en una habitación de simulación médica. La tarea en sí misma está impregnada del sentido de responsabilidad: no es un aspecto abstracto o un rasgo de personalidad.

La evaluación implica un nexo de prácticas sociales que están vinculadas entre sí por los cuatro conceptos descritos por Schatzki. Los conocimientos prácticos guían el desempeño de tareas básicas, como saber cómo usar la calculadora o colocar los recipientes en un experimento del laboratorio de química. A medida que los estudiantes adquieren más experiencia, más tareas caerán bajo tales conocimientos prácticos. Las reglas son una parte más obvia de la evaluación, aunque el análisis de Schatzki demuestra que tenemos que pensar de manera amplia sobre esto, tal vez mejor interpretadas como las convenciones que guían qué y cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación.

Lo interesante que he observado en un contexto de evaluación, en varias universidades diferentes, es que las reglas pueden ser muy poderosas incluso cuando en realidad no existen; con esto quiero decir que las regulaciones evaluativas asumidas, comunicadas o transmitidas en forma de rumor pueden moldear significativamente las prácticas. Una vez más, esto refleja una cultura dominante en la que otorgamos especial credibilidad a las normas y a los procedimientos. La jerarquía de las estructuras teleoafectivas es evidente en los diversos fines a los que la evaluación parece dirigirse, que van desde el simple hecho de querer aprobar un tema para que no tenga que hacerse de nuevo, hasta implicarse con conocimientos complejos y socialmente útiles y, más adelante, contribuir a una sociedad más justa.

Finalmente, una serie de conocimientos generales crean el cuadro cultural en el que se realiza la evaluación y ayuda a configurar la naturaleza de las prácticas interrelacionadas. En un contexto de evaluación, reunimos una serie de prácticas interrelacionadas. Por ejemplo, enseñar, calificar, revisar, investigar, supervisar, son solo algunas de las prácticas interrelacionadas en las que participan estudiantes y profesores. Los cinco conocimientos generales que propongo pueden conducir a cambios en estas prácticas hacia una mayor justicia social al cambiar los sistemas de reconocimiento.

Cada uno de estos conocimientos generales refleja un sentido de valor para las prácticas con las que los estudiantes y los profesores se implican y, por lo tanto, se vinculan con las estructuras teleoafectivas de la justicia social. Son formas de pensamiento socialmente construidas y culturalmente asumidas que se llevan a las prácticas de evaluación. Estos no son los únicos conocimientos generales aplicables a la evaluación, por supuesto, ya que diferentes individuos aportan diferentes conocimientos. Pero espero usar estos conocimientos generales para demostrar el tipo de compromisos compartidos que podrían conducir al cambio cultural inherente a la idea de evaluación para la justicia social.

Schatzki propone una comprensión dinámica de las prácticas como algo más que mera rutina o hábito, pero abierta y, por lo tanto, sujeta a cambios a medida que varían sus circunstancias. Por lo tanto, si alguno de los cuatro elementos que vinculan las prácticas cambia, entonces la práctica en sí dejará de existir o se dividirá en otras prácticas nuevas y discretas (Nicolini, 2012).

Lo que es importante para el cambio dentro de las prácticas de evaluación es considerar las formas en que estos aspectos son experimentados por las personas implicadas en esas prácticas. Por lo tanto, aquí hay una reciprocidad que concuerda con Honneth. Para la teoría de la práctica, esto implica entender las prácticas como «posesiones y logros colectivos sostenidos a través de la interacción y el ajuste mutuo entre las personas» (Schatzki, 2001a, p. 6). En este espacio para *la interacción y el ajuste mutuo*, tenemos el campo tanto para serios malentendidos como para un cambio positivo. Esto es lo que exploraremos en la segunda parte de este libro.

II

HACIA UNA EVALUACIÓN QUE FAVOREZCA LA JUSTICIA SOCIAL

5

Confianza

Introducción

La evaluación para la justicia social requiere prácticas de *confianza*. La confianza es importante porque manifiesta la evaluación como algo más que un intercambio procesal o contractual. La confianza sitúa la evaluación más allá del ámbito de la racionalidad puramente instrumental. Por lo tanto, la confianza requiere de prácticas de evaluación y de apreciación de la posición y de las necesidades de todas las personas implicadas. Esto tiene que ver con el sentido y el significado que aportamos a nuestras prácticas de evaluación. Lo que decimos y lo que hacemos, las tareas y proyectos que conforman las prácticas de evaluación deben formarse y vincularse mediante el conocimiento general de que la confianza es una cualidad importante en nuestra tarea. Esto tiene que ver con el acto de confiar y de ser fiable. Lo dicho hasta aquí es importante no solo en un nivel interpersonal básico (es *bueno* ser fiable), sino también en un nivel educativo, para permitir que los estudiantes puedan comprometerse con el conocimiento de manera congruente con la justicia social.

Entender la evaluación como una serie de prácticas intersubjetivas resalta la importancia de la confianza, ya que sin ella es probable que los procesos de evaluación se distorsionen e incluso se rompan. Pero la situación actual, como se irá viendo a lo largo de este capítulo, es de desconfianza integrada e institucionalizada entre profesores y estudiantes, e incorporada en los acuerdos materiales de nuestras prácticas de evaluación. Por lo tanto, un obstáculo importante para la realización de la evaluación para la justicia social es *cómo podemos pensar de manera diferente los unos sobre los otros y avanzar hacia relaciones de confianza auténtica*, pero no ingenua.

El trabajo de Honneth es importante aquí por la forma en que conduce los temas de justicia social a lo íntimo y lo personal; fácilmente se pueden pasar por alto estos ámbitos cuando nos centramos solo en los sistemas y en los procedimientos. La primera de las tres formas de reconocimiento de Honneth que sustentan su conceptualización de la justicia social, es la del amor o el cuidado. En el trabajo de Honneth, el énfasis está en las relaciones íntimas de la familia: «El amor y la amistad son las formas de reconocimiento sobre las que los padres crean una confianza básica» (Huttunen, 2007, p.

426). Estoy ampliando la intención original de Honneth al situar el reconocimiento de amor en un contexto de evaluación, claramente fuera del contexto familiar en el que se enmarcaba su trabajo, por dos razones. Primero, dentro de un contexto de evaluación (y de enseñanza y aprendizaje más amplio), porque creo que comparte el atributo de particularidad que Honneth atribuye a las relaciones de amor y cuidado. Esto significa que no podemos objetivar o distanciar nuestros conocimientos y nuestras prácticas que implican confianza: hay que entenderlas como concretas para personas reales.

El compromiso de confiar en otra persona es muy personal. Sostendré que el sentido de despersonalización e instrumentalización ha cimentado la falta de confianza en el centro de nuestras prácticas de evaluación, y que esto no es saludable ni productivo. En segundo lugar, creo que el hecho de que Honneth asocie las relaciones de amor y cuidado con la capacidad de desarrollar la confianza en sí mismo es importante en un contexto de evaluación.

Como exploraré más a fondo en este capítulo, allí donde el acuerdo social predominante fomenta una falta de confianza, la naturaleza de las prácticas de evaluación en las que participan los estudiantes y el personal docente puede verse alteradas. Esto, a su vez, tiene repercusiones en otros aspectos del reconocimiento mutuo, como que los estudiantes y el personal docente se den cuenta de los logros que llevan al reconocimiento de la estima. Mi aplicación de la comprensión de Honneth del reconocimiento de amor puede ir más allá de sus propias intenciones, pero creo que estoy representando bien su espíritu en nuestra comprensión de la justicia social. De esta manera, mi uso del reconocimiento del amor podría decirse que refleja el de Hegel, pues Honneth mismo reconoció (Honneth en Iorio *et al.*, 2013, p. 248) que trata de «extender el concepto de amor más allá de los límites de una relación personal a toda una comunidad».

En el trabajo de Honneth, la autoconfianza o la autocomprensión es intrínsecamente intersubjetiva. Obtenemos esta confianza, en parte, a través de nuestra comprensión de nosotros mismos: los individuos deben poder valorarse a sí mismos para valorar a los demás (Honneth, 2014b). Igualmente, ganamos confianza a través de los actos de otros que nos tratan con cuidado y consideración. La autoconfianza engendrada de esta manera no es una habilidad instrumental o un atributo aislado, sino una característica fundamental de quien llega a ser estudiante (o profesor) a través de su participación en la educación superior y de las experiencias de evaluación en ella. Como aclara Honneth (1996, p. 38), «si no reconozco a mi compañero en la interacción como un cierto tipo de persona, sus reacciones no pueden darme la sensación de que se me reconoce como el mismo tipo de persona». Tal cambio cultural es difícil, incluso arriesgado, por lo que sostengo que debemos situar la confianza en el nivel del conocimiento general de nuestras prácticas de evaluación.

Las actividades de evaluación se vuelven cruciales para nuestro sentido de la autoestima, creadas y sostenidas a través de numerosas prácticas recurrentes, proyectos, tareas y conversaciones. Por supuesto, el tema de la confianza y de la confianza en sí mismo tanto para los estudiantes como para los profesores se basa más en sus prácticas

de evaluación. Ambos grupos aportan a la evaluación otras relaciones sociales y lugares sociales, incluidos el hogar y la familia, que pueden moldear negativamente su sentido de autoestima. No estoy sugiriendo que a través de la evaluación podamos resolver todos los males sociales y todas las fuentes de injusticia. Pero podemos hacer más para no agravar la situación, y tal vez incluso para mejorarla.

En el contexto de la evaluación, creer en el papel de la confianza es sumamente importante porque mucho puede depender de ella, y porque las emociones y los temores a menudo son muy altos. Para los estudiantes, tal como se explica en el **capítulo 1**, puede influir en sus vidas futuras y en el sentido de sí mismos. Para los profesores, es un motivo de orgullo para el propio profesional y para la contribución realizada a través de su trabajo.

Cuando los estudiantes presentan un trabajo al profesor para que haga comentarios o lo califique, seguramente estamos ante un acto de confianza. Los estudiantes se vuelven vulnerables a los juicios y a las críticas cuando envían un trabajo para que sea evaluado: independientemente de los procedimientos formales establecidos, en el centro de esta práctica hay un elemento de confianza, y no menos importante es que se sigan los procedimientos formales. Más difícil de definir o de precisar es la gran cantidad de sensibilidades y de actitudes que un estudiante podría creer legítimamente que un profesor aporta al evaluar su trabajo.

Creo que no podemos evaluar con justicia sin confianza mutua, ni alentar prácticas justas sin permitir que los estudiantes den y reciban confianza. Y, sin embargo, sostengo que gran parte de la evaluación tiene lugar en contextos de desconfianza y sospecha, circunstancias que revelan relaciones distorsionadas entre estudiantes y profesores y donde hay falta de reconocimiento mutuo. Creo que es de especial interés la tendencia de los profesores a abordar la evaluación con una apreciación unilateral de la importancia de la confianza y, por lo tanto, con una noción unilateral de reconocimiento. Creo que los profesores, a veces, pueden recurrir al profesionalismo para asegurar a otros que se puede confiar en ellos, pero exigen pruebas más concretas de los estudiantes sobre su propio comportamiento. Sin embargo, «no existe algo como el reconocimiento unilateral» (Ikäheimo y Laitinen, 2010, p. 38). A menos que el reconocimiento sea dialógico y mutuo, está incompleto.

En este capítulo describiré dos áreas de evaluación en las que creo que la falta de confianza es una barrera para avanzar hacia una mayor justicia social. Mi análisis utiliza la teoría de la práctica de Schatzki para establecer la conexión entre el conocimiento general que aportamos a las prácticas de evaluación y los fines teleoafectivos a los que podemos aspirar. Donde hay un conocimiento general de la confianza, se amplía el rango de estructuras teleoafectivas razonables que se hacen posibles a través de prácticas concretas, y nos impulsa hacia una mayor justicia social. La falta de confianza es, en cambio, autolimitante. Exploraré dos casos donde la confianza está en gran parte ausente.

- *El crecimiento de la «industria» del plagio*, o desconfiar de los estudiantes: creo

que los enfoques tecnocráticos para vigilar la escritura académica conducen a un instrumentalismo autolimitante que ofrece un reconocimiento erróneo y distorsiona las formas en que los estudiantes pueden participar en prácticas más ricas de redacción académica y evaluación.

- *Movimientos para la calificación anónima*, o desconfiar de los profesores: considero las formas en que los temores de que la calificación pueda ser sesgada han configurado el carácter de las prácticas de evaluación dominantes y considero lo que los estudiantes pueden perder en estas circunstancias, especialmente en términos de poder, para aprender a través del feedback.

En el contexto de las ciencias de la salud, Hauer *et al.* (2014, p. 436) sostienen que «la confianza actúa como un guardián del creciente nivel de participación y responsabilidad del alumno en el lugar de trabajo». Sin confianza, los estudiantes no pueden asumir la responsabilidad y, por lo tanto, prepararse para la práctica profesional: «La confianza es esencial para informar juicios sobre la preparación de los aprendices para actividades de trabajo autónomas y menos supervisadas» (Hauer *et al.*, 2014, p. 450). Sostengo que tal preparación para la actividad independiente en el mundo del trabajo, o en el mundo social más amplio, también es válida para otras disciplinas universitarias. De hecho, tan importantes son la confianza y el respeto, sostiene Czerniawski (2012, p. 136), en «todas las interacciones entre profesores y estudiantes» que, sin ellas, «cualquier afirmación de que la educación formal es de alguna manera, una preparación, una entrada en y un ensayo para una ciudadanía democrática es falsa». Por lo tanto, en nuestra jerarquía de estructuras teleoafectivas, las prácticas de confianza pueden extenderse desde acciones individuales hasta objetivos sociales más amplios. El punto general que estoy señalando es que la confianza actúa tanto como una concepción cultural como un propósito teleológico porque ambos están relacionados con nuestras posibilidades de experimentar el reconocimiento mutuo. En términos de Schatzki, si nuestros conocimientos generales se caracterizan por la desconfianza, los resultados teleoafectivos que parecen razonables se vuelven restringidos y limitados, y las posibilidades de reconocimiento mutuo se reducen.

La «industria» del plagio

La detección del plagio se ha convertido en una gran industria vinculada a la educación superior, tanto es así, que parece que ahora vivamos en la desconfianza en una escala industrializada. Trataré de mostrar que la forma en que la industria del plagio se ha desarrollado y difundido dentro de la educación superior representa una instrumentalización de las prácticas implicadas en la redacción académica, el envío de trabajos para la evaluación y la evaluación de ese trabajo. Cuando la falta de confianza se integra en la cultura que rodea a las prácticas, las finalidades de esas prácticas, como aprender a redactar académicamente o enseñar a los estudiantes a citar de modo

responsable, se hacen limitadas y se distorsionan.

Debemos cambiar este aspecto de la cultura en vigor, cambiar los conocimientos generales subyacentes por otros en los que la confianza pueda cumplir con fines educativos más valiosos. Para ser claros, no estoy proponiendo ingenuamente que deberíamos *confiar* en todos los estudiantes y actuar como si el plagio no existiera. Eso no proporcionaría la base para una relación auténtica con los estudiantes, ni tampoco permitiría un verdadero reconocimiento mutuo. De hecho, en el **capítulo 6** abordaré el tema paralelo de por qué la honestidad es tan importante. No creo tampoco que el plagio no sea importante: los estudiantes que logran una ventaja injusta por medios inapropiados aumentan claramente la injusticia cometida contra otros estudiantes que han trabajado duro. Sin embargo, creo que la forma en que la detección y la evitación del plagio se han convertido en una industria instrumentaliza la relación entre el profesor, el estudiante y las prácticas de escritura académica, y esto hace más daño que bien porque incorpora el reconocimiento erróneo en esas prácticas de evaluación.

La escala de esta industria del plagio es evidente si consultamos a uno de los proveedores líderes en el software de prevención y detección del plagio, una compañía llamada Turnitin[®]. Su software es comprado y utilizado ya en 140 países por unos 15.000 clientes en forma de instituciones pagadoras de los sectores de educación secundaria o superior (Turnitin[®], 2015b). Más de 26 millones de estudiantes han pasado sus trabajos a través del sistema Turnitin[®]. Tal crecimiento está lejos de ser simplemente una buena oportunidad. Se informa que el fundador de **Turnitin.com**, John Barrie, dijo en el 2000 que dentro de dos años el software sería «tan común como el corrector ortográfico» (citado en Marsh, 2004). Por lo tanto, la ambición es clara: tener este software de plagio incorporado en las prácticas cotidianas de escritura. No se puede negar la enorme velocidad y amplitud del crecimiento de este software. Entre 2005 y 2014, el número de artículos calificados en línea, de los sectores de educación secundaria y superior, aumentó en un 1.800% (Turnitin[®], 2015a). Si bien Turnitin[®] no es el único software de detección y prevención de plagio disponible, es el claro líder del mercado, una situación que se logra en parte a través de la adquisición de competidores clave (véase Turnitin[®], 2014).

Uno de los motores para el crecimiento de Turnitin[®] y otros programas anti-plagio similares ha sido el crecimiento de Internet. Si bien puede parecer obvio aceptar que Internet ha cambiado las formas en que se pueden manejar el conocimiento y el texto, quizás hemos sido menos conscientes de las formas en que el software *online* como Turnitin[®] se ha posicionado para cambiar las relaciones entre los estudiantes, los docentes y las prácticas habituales de evaluación. Es demasiado modesto que dicho software se considere a sí mismo como una herramienta útil más, ya que la compañía reclama algo mucho más importante, como lo que se encuentra en uno de sus comunicados de prensa:

Turnitin[®], el líder en mejorar la forma en que los estudiantes escriben y aprenden (Turnitin[®], 2015b).

Su objetivo explícito es inyectar este software en las prácticas cotidianas de escribir trabajos. Del mismo modo, Jason Chu, director de educación de Turnitin[®], ha declarado recientemente:

A medida que la educación avanza hacia un mayor uso de la tecnología, Turnitin se está convirtiendo en *un componente central* del proceso de enseñanza de la escritura en todo el mundo (Turnitin[®], 2015a, la cursiva es nuestra).

Detrás del crecimiento de esta industria está el supuesto en gran parte no examinado de que, si internet hace que sea más fácil plagiar, debe haber más plagio. Las transgresiones del alumno, real *o imaginado*, son así el punto de partida para la industria del plagio: si ahora es más fácil copiar el trabajo de otras personas, claramente, más estudiantes deben estar haciéndolo. Este supuesto es injusto e infundado y se hace mucho más fácilmente al tratar a los estudiantes como una masa amorfa, que al apreciar que estamos en relaciones íntimas de cuidado con nuestros estudiantes. Mirando lo que hay bajo la llamada epidemia de plagio, algunos comentaristas como McKeever (2006, p. 155) sugieren que lo que estamos presenciando es el resultado parcial de una reacción más amplia contra «el impacto pernicioso de Internet en la sociedad». Esto es lo que habría llevado al «tono alar-mista de los informes» y «a los titulares sensacionales». Howard (2007, p. 3) señala el «sentido de muerte inminente [que] se cierne sobre la academia cuando el espectro del “plagio por Internet” amenaza con deshacer toda la empresa educativa».

El simple hecho de que haya un mayor acceso al texto y un mayor plagio, que subyace a la «industria del plagio», hace que este sea como una aflicción parecida a una enfermedad; fácilmente atrapados «en presencia de tanto texto fácilmente disponible», donde los escritores experimentan una «reducción de su resistencia moral», la situación conduce casi inevitablemente a plagiar (Howard, 2007). De nuevo, Honneth es útil aquí para recordarnos que no debemos tratar simplemente a los estudiantes como una población masiva que probablemente se verá afectada por esta plaga del plagio. Si valoramos la concreción de nuestras relaciones con los estudiantes, entonces hacen falta otras formas de apoyar la escritura académica.

Hay otra forma de leer la misma página de la historia compartida con los estudiantes y el crecimiento de Internet. En lugar de suponer rápidamente que son unos cuantos estudiantes deshonestos los que han capitalizado el suministro cada vez más amplio de textos y referencias, se podría ver que es la empresa privada la que capitaliza inteligentemente el clima de miedo, confusión y falta de reconocimiento al ofrecer una “solución” en forma de software de detección de plagio. Es una buena manera de posicionarse en el mercado, porque al tener cuidado de expresarlo siempre como detección y disuasión, no puede perder. Si los usuarios del software encuentran casos de plagio, entonces el software ha funcionado: si los usuarios no encuentran casos de plagio, el software también ha funcionado, ya que es muy útil realizar múltiples tareas como elemento disuasorio. Si Internet ha brindado una motivación irresistible para que los estudiantes hagan trampa, no es menos que una motivación comercial irresistible para explotar temores e incertidumbres.

Los estudiantes y profesores serán conscientes de que compañías como Turnitin® están proporcionando un recurso comercial para que las universidades lo utilicen; sin embargo, muchos pueden ser menos conscientes de la contribución que los estudiantes están haciendo involuntariamente para que eso suceda. Turnitin® opera escaneando *online* el trabajo enviado de los estudiantes y comparándolo con tres grupos diferentes de literatura. Primero, la literatura que está disponible gratuitamente a través del tipo de búsquedas en Internet que cualquiera puede hacer. En segundo lugar, las bases de datos de revistas y otras publicaciones a las que se accede mediante suscripción de pago. En otras palabras, Turnitin® paga por el acceso a estos recursos que, a su vez, utiliza para poder cobrar por su propio software: un intercambio comercial justo. Finalmente, sin embargo, Turnitin® compara el trabajo enviado con su propia base de datos, compilada de todos los trabajos ya enviados de estudiantes de todo el mundo. A diferencia de las grandes editoriales, los estudiantes no reciben ningún pago por el uso de su trabajo, lo que significa un enorme desequilibrio de poder y una injusticia económica. Además, lo que superficialmente parece ser la participación de los estudiantes en una práctica relacionada con la escritura académica o con el envío de trabajos, en realidad tiene otra finalidad, a menudo desconocida para los estudiantes (y para los profesores), que es la de estar ampliando la base de datos de esta empresa con fines de lucro. El tamaño de esta base de datos se puede utilizar en otras actividades de marketing, y así continúa el ciclo.

Los defensores de los estudiantes en América del Norte han expresado su opinión sobre esta situación, con un éxito mixto. Una acción legal contra la empresa matriz de Turnitin®, iParadigms, fracasó en los Estados Unidos porque el uso que hace del material de los estudiantes se consideró «uso justo» (Bruton y Childers, 2016). Pero esta decisión no ha impedido que las asociaciones de estudiantes sigan intentando hacer campaña contra este tipo de software comercial. En la Universidad de Toronto, el sindicato de estudiantes hace la siguiente declaración como parte de sus consejos sobre Turnitin®:

Esencialmente, este servicio utiliza tu propiedad intelectual con fines de lucro. Muchas instituciones, como Harvard, Princeton, Yale y Dalhousie, han decidido no usar [Turnitin.com](https://www.turnitin.com) por este motivo (Sindicato de estudiantes de la Universidad de Toronto, s/f).

Escribiendo para el periódico estudiantil de la Universidad de Georgetown, Tau (2010) concluye:

La espinosa cuestión jurídica sigue sin respuesta. Si [Turnitin.com](https://www.turnitin.com) paga una tarifa para acceder legalmente al contenido publicado con derechos de autor en periódicos, revistas y publicaciones académicas, ¿por qué los derechos de autor de los estudiantes son diferentes? [Turnitin.com](https://www.turnitin.com) cobra a las escuelas el uso de sus servicios, luego archiva los documentos que recibe para ampliar su base de datos. Una fundación sin ánimo de lucro o una versión de [Turnitin.com](https://www.turnitin.com) de origen público podría existir con todo derecho. Pero pagar a los titulares de los derechos de autor corporativos mientras se argumenta con avidez que los estudiantes no tienen derechos legítimos es inaceptable.

La cuestión del uso que hacen estas empresas del trabajo de los estudiantes plantea la pregunta sobre uno de los argumentos frecuentes a favor de este tipo de software de detección del plagio *online*, y es que se trata de una herramienta en gran medida

educativa, en lugar de una de crimen y castigo. Sin embargo, si esa fuera la intención real, entonces habría menos necesidad de tener este vasto y comercialmente valioso repositorio de trabajos de estudiantes. El plagio accidental en forma de referencias pobremente citadas o de paráfrasis de fuentes publicadas podría destacarse. Pero usar el trabajo de otro estudiante es un acto totalmente deliberado.

Es difícil evitar que sea esa gran cantidad de trabajos de los estudiantes la que proporcione a empresas, como Turnitin[®], su ventaja comercial. La entrega de una tarea es un momento estresante para muchos estudiantes: ¿realmente es este el mejor momento o circunstancia para tomar una decisión con conocimiento de causa? ¿Y qué alternativas se dan a los estudiantes? ¿Es parte del sistema y, por lo tanto, hay que seguirlo? Ni un solo argumento basado en la justicia social. Esto demuestra el poder de establecer dicho software entre las prácticas recurrentes de envío de trabajos para su evaluación. Se basa en una práctica conformista que, simplemente, se somete al sistema.

Lo que me ha preocupado especialmente al observar la literatura de investigación sobre el software de detección de plagio es que la razón de su uso, a menudo, es instrumental y los argumentos éticos o educativos más amplios están marginados. O cuando se plantean tales argumentos, con frecuencia se rechazan en favor del «bien mayor». He aquí lo que se dice de la entrevista con Warren, un profesor de inglés:

Estaba al tanto del «problema ético» con Turnitin[®], que describió como relacionado con «una compañía que está ganando dinero con la propiedad intelectual de otros... que no están siendo compensados», pero se describió a sí mismo como «lo suficientemente pragmático» como para darse cuenta de que era una herramienta necesaria en la enseñanza de cursos *online* con muchos alumnos.

De modo semejante, he aquí lo que se resume de la entrevista con Paul, profesor de historia:

Razonó que «la forma en que Turnitin[®] está usando estos documentos parece bastante justa» porque es un «momento a lo John Locke, en el que renuncias un poco a tus libertades para tener un poco más de seguridad» (Ambos tomados de Bruton y Childers, 2016, p. 322).

Ya sea intencional o no, lo que estos profesores parecen estar diciendo es que los estudiantes hacen un sacrificio (renunciando a cierta libertad) para que los profesores obtengan la recompensa (conveniencia y eficiencia). En el mismo estudio, encontramos una respuesta más compasiva en Sharon, una profesora de inglés que estaba preocupada porque «de alguna manera se violan los derechos de los estudiantes a su propiedad intelectual». A ella también le preocupan otros aspectos de su uso:

Creo que a menudo se usa como una especie de táctica del miedo y como un medio para no tener lo que puede ser una conversación muy difícil con los estudiantes, y sobre lo que es una habilidad difícil de enseñar. Creo que debido a que la escritura es diferente en cada disciplina, es responsabilidad de los profesores enseñar a sus alumnos cómo escribir en esa disciplina. Creo que puedes usar Turnitin[®] y seguir haciendo eso, pero creo que hay algunos profesores que no lo hacen. Creo que hay algunos profesores que simplemente lo utilizan como un mecanismo de vigilancia policial y creo que eso es problemático (Bruton y Childers, 2016, p. 322).

Al observar la literatura sobre Turnitin[®], me sorprende una y otra vez lo poco que los profesores se sitúan en la perspectiva de los estudiantes. Hay raras excepciones, como la

de Sharon, pero la mayoría de esta literatura trata sobre la asombrosa eficacia de este tipo de software de detección del plagio. Marsh (2004), una de las excepciones en esta literatura, compara el atractivo de Turnitin® con el de la industria de los libros de texto, con promesas de conveniencia y ahorro de tiempo: «Al igual que el libro de texto normal, **Turnitin.com** ofrece una agenda educativa prescriptiva y normativa» (p. 433).

Las perspectivas de los estudiantes que recoge esta misma literatura son bastante diferentes y expresan su dolor y enojo por un sistema basado en presunciones de culpa. Aquí creo que es útil pensar en términos de la comprensión de Honneth sobre el reconocimiento del amor y la especificidad de las relaciones de confianza. Lo que puede parecer una política general para los profesores, que requiere la presentación de trabajos a través de Turnitin®, es en realidad una práctica de cierta singularidad para los estudiantes: se trata de cómo pueden hacerles sentir individualmente las presunciones generales de culpa. Uno de los pocos estudios para considerar la perspectiva del estudiante en software como Turnitin® incluye los siguientes comentarios de los estudiantes:

Cuando nos dijeron que teníamos que usar Turnitin para este trabajo de clase, creo que todos nos sentimos un poco molestos porque pensamos: «bien, ¿por qué deberíamos hacerlo?». No somos tramposos y, ¿qué pasa si da un resultado inexacto y tú sabes que no se ha plagiado nada? ¿Por qué debería tener que volver a redactarlo solo porque este software dice que debería? «Es como ser acusado de hacer trampa por ser honesto», pensé (Penketh y Beaumont, 2014, p. 100).

A Tau (2010), del sindicato de estudiantes de la Universidad de Georgetown, también le preocupan las presunciones de culpabilidad de los estudiantes:

Se trata de la dudosa ética de suponer la culpabilidad de los estudiantes y obligarlos a demostrar su inocencia. Una educación ética debe implicar un grado de confianza. Georgetown debe confiar en que los preceptos éticos que enfatiza se reflejarán en las acciones de su cuerpo estudiantil. Una presunción de culpa va contra los principios éticos y legales occidentales y no tiene lugar en un entorno académico.

Howard (2007, p. 12) tiene razón cuando sostiene que no es solo la relación de desconfianza generada por el software de detección del plagio, sino la naturaleza mecanizada de las prácticas resultantes la que agrava los peligros: «En lugar de la pedagogía que une a profesores y estudiantes en la empresa educativa, el software de detección de plagio ofrece una máquina que los separará».

Como Howard también observa: «Que un sistema de detección mecanizado pueda enseñar ética y, mucho menos, que nuestra cultura *necesite* tales medios de instrucción ética es, a primera vista, una proposición indignante» (p. 12, la cursiva es original). La ética no es la esfera de los conocimientos prácticos donde sencillamente hacemos esto o aquello; tiene una fuerte calidad teleoafectiva y un enfoque ético que implica un cierto conocimiento general, para usar la frase de Schatzki.

En términos de teoría crítica y pedagogía crítica, enseñar ética de esta manera es el triunfo del racionalismo instrumental. Howard sostiene que, si bien puede haber algunos avances en términos de reducir el «plagio fácilmente detectable» a través de estos medios mecanizados, «es aún más probable que disminuyan las posibilidades de enseñar a los estudiantes a leer, sintetizar y escribir sobre fuentes» (p. 13). A Marsh (2004,

p.428) también le preocupa la burocratización de las prácticas pedagógicas:

Sin embargo, me refiero al punto específico en que **Turnitin.com**, como herramienta de evaluación de la escritura y como un tipo de entorno de creación en sí mismo, reifica las categorías de identidad a través de metáforas aparentes disfrazadas de contenido educativo informativo. Anunciado como pedagogía correctiva, el servicio **Turnitin.com** socializa a los estudiantes-escritores en la normalidad tradicional y las nociones de docilidad. Además, como solución corporativa a un problema pedagógico molesto, el fenómeno **Turnitin.com** representa lo que veo como una burocratización continua de la escritura y de la enseñanza de la escritura coherente con las prácticas administrativas pasadas, y que refleja las alianzas de gestión empresarial emergentes en la educación superior.

En la terminología de Honneth (2014b, p. 46), lo que ocurre en tales situaciones es un deterioro de la capacidad de los sujetos para «aprender a experimentarse a sí mismos como merecedores de respeto, alcanzando así la autonomía». Además, el problema es que estamos tratando aquí con lo que él describiría como «relaciones sociales éticamente dañadas y desmoralizadas» (p. 48).

El problema de tratar de fomentar mejores prácticas de escritura académica a través de un software de este tipo se hace más evidente si examinamos más de cerca cómo funciona realmente un sistema como Turnitin®. En el corazón del sistema Turnitin® se encuentra un «marcador de originalidad» basado en las coincidencias que el software encuentra entre el texto del trabajo de un estudiante y otras fuentes publicadas. Totaliza la cantidad de texto coincidente y lo presenta como una proporción del trabajo completo. Aquí queda claro por qué este software se describe a menudo como un instrumento contundente, ya que el porcentaje de trabajo «no original» incluye páginas de portada institucional, citas con referencias adecuadas, frases comunes y la lista de referencias. Por lo tanto, cuantas más referencias se utilicen (incluso si se citan correctamente), se considerará que el trabajo es menos original. De hecho, es perfectamente posible tener una alta puntuación de no originalidad cuando lo que un estudiante realmente ha hecho es una obra académica muy buena, con abundante bibliografía y muchas citas.

Por lo tanto, es altamente problemático reducir el aprendizaje de la escritura académica a un ejercicio tecnocrático de este tipo, que envía información potencialmente falsa sobre los logros de los estudiantes. Lejos de animar a los estudiantes a aprender más sobre la escritura académica, un estudio realizado por Penketh y Beaumont (2014, p. 103) sugiere que el uso de este software anti-plagio puede crear un enfoque de sumisión y/o confusión. Especialmente preocupante es la falta de cuestionamiento que los estudiantes parecían tener en este estudio sobre el rol de Turnitin® en el control de la llamada originalidad:

Lo que también es significativo es la forma en que los estudiantes parecían responder de manera no crítica a la información que se les presentaba y que el software parecía «decirles» qué era o no era aceptable. Es posible que el potencial de Turnitin para actuar como un artefacto de cambio pueda verse afectado, ya que reemplaza las prácticas habituales existentes en la presentación de trabajos para ser evaluados por otro conjunto de prácticas no cuestionadas que parecen tener un peso adicional por su asociación con la voz autoritaria e incorpórea de la tecnología.

Cuando se le preguntó si Turnitin® animaba a volver a escribir, un estudiante dijo: «Creo que sí, pero no siempre para mejor; creo que cambiaría algo con lo que estaba

bastante contento porque Turnitin dijo que no estaba contento con eso» (Penketh y Beaumont, 2014, p. 100). Qué triste es que los estudiantes valoren un poco de software incorpóreo, en lugar de su propio juicio. Algunos estudiantes en el mismo estudio optaron por no confiar en el software debido a su asociación con negligencia académica. De hecho, sus intuiciones revelan las formas en que los procesos y las prácticas de escritura y reescritura académica son más complejos de lo que puede captar un software de este tipo (p. 101):

Estos estudiantes hablaron sobre procesos efectivos para reescribir y editar, basándose en las relaciones existentes con tutores o amigos en las etapas finales de su escritura. Sin embargo, la relevancia de usar Turnitin durante este proceso parece conectarse directamente con malas prácticas. Parece que aquí hay una desconexión entre las estrategias de escritura, las estrategias basadas en la confianza para revisar los textos y la conveniencia de utilizar un software asociado con la detección de plagio.

La escritura académica es en sí misma un proceso matizado que no se puede mecanizar fácilmente. De hecho, seguramente el objetivo que tenemos para fomentar el trabajo original e independiente es permitir que los estudiantes trasciendan las formas mecanizadas de reproducción de conocimiento. Por lo tanto, creo que, si dedicamos más tiempo a permitir que los estudiantes desarrollen las habilidades y la comprensión de la investigación académica, o esa relación particular entre sus propios pensamientos y los de la investigación y la bibliografía existentes, la probabilidad de que produzca escritura académica deficiente puede disminuir. Como sostiene Pabian (2015), usamos el término emotivo de *hacer trampa* para describir la escritura académica deficiente y, sin embargo, esperamos que los estudiantes se desenvuelvan dentro de estructuras en las que la reproducción no crítica del conocimiento es, a veces, la norma.

La transmisión de ciertas formas de aprendizaje conduce a formas de evaluación sin discriminación. Este es un punto que retomaré en los próximos capítulos.

La industria del plagio crea una situación en la que la desconfianza da forma a las prácticas de evaluación. La confianza se ve socavada de dos maneras. Primero, parece claro que los profesores no confían en los estudiantes y, segundo, rompe los cimientos de una relación honesta porque crea una falsa apreciación de las prácticas de buena redacción académica. Creo que no es una pandemia de plagio que debamos temer, sino más bien la distorsión de las prácticas de evaluación causada por el crecimiento en lo que yo llamo *la industria del plagio*.

Muchas instituciones de educación superior están caminando a buen paso hacia la institucionalización del supuesto tecnocrático de la mala conducta de los estudiantes, que lleva luego a un instrumento contundente para un problema mal definido.

Si los estudiantes deben desarrollar su confianza en sí mismos a través de su trabajo evaluado, debemos asegurarnos de que nuestras prácticas contribuyan a esto. Elegir una solución fácil y tecnocrática al problema de la mala escritura académica o del engaño ignora la naturaleza y la importancia de las relaciones que construimos con los estudiantes en nuestras interacciones de enseñanza-aprendizaje. Nada menos que una seria reconsideración del lugar que ocupa la escritura académica, como práctica

fundamental para lo que los estudiantes hacen y logran dentro de todo su currículo, es obligatoria.

Me temo que, debido a este tipo de software, algunos profesores, en vez de pasar más tiempo enseñando a escribir académicamente, pasan aún menos. Una cultura de la desconfianza distorsiona las prácticas de escritura académica y las cualidades multidimensionales del juicio y de la razón se convierten en una herramienta unidimensional instrumentalizada de corrección rápida.

El corazón de este problema se puede entender al referirse a la jerarquía de estructuras teleoafectivas de Schatzki. ¿Los estudiantes entienden la evaluación únicamente en términos de aprobar o de obtener una buena calificación o como un compromiso con el conocimiento de maneras socialmente útiles? ¿Los profesores consideran que el papel de la enseñanza y de la evaluación en la universidad está interconectado con el desarrollo de buenas prácticas de escritura y no simplemente con la transferencia de conocimiento del contenido de la materia? Colocar la confianza o la desconfianza como un conocimiento general lo lleva más allá de una simple virtud superficial. Entender la confianza como lo que modela las prácticas de los profesores subraya la importancia de que estos estén ahí para ayudar a los estudiantes. La evaluación no es un truco o una prueba, sino que debe ser una práctica rica dirigida a permitir un logro auténtico.

Calificación anónima

La cuestión de la confianza entre los estudiantes y sus evaluadores se invierte cuando consideramos los argumentos a favor de la calificación anónima, ya que aquí tenemos pruebas de la falta de confianza de los estudiantes en el ámbito académico. Los estudiantes ven la calificación anónima como una salvaguarda contra el sesgo académico, y hay algunas pruebas que lo respaldan. Pero mirando a través de la lente de la justicia social de Honneth, se hace evidente que también hay distorsiones en nuestras relaciones que dan lugar a estos temores. Donde la confianza está ausente de los conocimientos generales que dan forma a las prácticas de evaluación, la calificación anónima parece esencial, pero puede traer consigo una distorsión en estas mismas prácticas.

La calificación anónima es ahora la norma en muchos sistemas de evaluación en países como el Reino Unido y Australia (Owen, Stefaniak y Corrigan, 2010). Una de las características más destacadas de este desarrollo en la práctica evaluadora es que fue dirigida por estudiantes. Para mí está claro, a partir de la investigación y de la literatura existentes, y de mi propio trabajo con los estudiantes, que muchos estudiantes ven la calificación anónima como una importante salvaguarda contra la parcialidad o el error en las prácticas de calificación académica. Sin embargo, en el corazón de la calificación anónima están las prácticas tácitas que, creo, van en contra de las relaciones justas contempladas por la concepción de la justicia social de Honneth y, en particular, contra el primer aspecto del amor o el reconocimiento del cuidado. Desactiva la relación uno a

uno que, como sostuve en la introducción, debería ser parte de nuestras relaciones con los estudiantes. Aunque los estudiantes se sienten protegidos por el velo del anonimato, también es una barrera para la personalización y el aprendizaje continuo a través de la evaluación y del feedback.

Lo que me interesa particularmente desde la perspectiva de la evaluación para la justicia social es la aparente compensación entre la protección del anonimato y los beneficios de la personalización. Los argumentos en contra de la calificación anónima tienden a referirse a la importancia de cerrar el *bucle de retroalimentación* y al valor de poder apreciar cómo un estudiante se está desarrollando y cambiando con el tiempo. También se menciona la personalización: los estudiantes aprenden mejor cuando sienten que no son solo un miembro sin rostro de la multitud. Los profesores enseñan mejor cuando pueden adaptar el tema a las habilidades y/o intereses de los estudiantes.

La retroalimentación formativa requiere una práctica social en la que participen tanto los estudiantes como los profesores; entre otras cosas, así es como la retroalimentación formativa puede ser efectiva, transmitiendo el conocimiento tácito que los estudiantes necesitan para un trabajo académico con éxito. Es muy difícil ver cómo algunos de los principios básicos de la evaluación para el aprendizaje, incluida la buena retroalimentación, se pueden lograr mediante la calificación anónima. Y, sin embargo, aun sabiendo todo esto, la evidencia parece clara: los estudiantes creen que necesitan la protección de este tipo de calificación.

En la sección anterior he mantenido que la relación de calificación debe estar basada en la confianza mutua por dos razones: determina los resultados de las prácticas de evaluación y contribuye al reconocimiento mutuo entre estudiantes y profesores. El sistema de calificación anónima plantea desafíos interesantes para este requisito. Si, como sugiero, la evaluación para la justicia social requiere que los profesores tengan relaciones de confianza uno a uno con los estudiantes, ¿es cierto lo contrario? Mucho depende de si consideramos la calificación anónima a través de la lente de Honneth del reconocimiento del amor o a través del reconocimiento de los derechos. La primera lente sugeriría que la calificación anónima pone una barrera para las relaciones de confianza uno a uno. La última podría ver la calificación anónima como un simple derecho universal, parte de la arquitectura del proceso de examen y evaluación.

Los estudiantes han sido fundamentales a la hora de impulsar este sistema de calificación anónima, y en muchos países la Unión Nacional de Estudiantes (o su equivalente) sigue comprometida con este principio. En 1999, la Unión Nacional de Estudiantes del Reino Unido (NUS, por sus siglas en inglés) dirigió una campaña en favor de la calificación anónima en todo el sector de la educación superior. Un portavoz declaró:

No estamos diciendo que los profesores sean racistas o sexistas, sino que existe un prejuicio en toda la sociedad y, por lo tanto, puede afectar al sistema de calificación. Si las universidades adoptaran un sistema de calificación anónima, podrían situarse más allá del reproche y eliminar cualquier sospecha de discriminación (BBC News, 1999).

Otro portavoz (citado en Baty, 2007, pp. 1–2) de la NUS explicó la necesidad del

sistema de calificación anónima en términos de afrontar la realidad, en lugar de pensar que nos hallamos en una situación idealizada:

Si viviéramos en un mundo perfecto, los estudiantes podrían poner su nombre en sus trabajos. Los estudiantes no deberían temer que su trabajo se califique de manera diferente según su género, sexo o raza. Lamentablemente no vivimos en ese mundo.

El NUS consiguió apoyos influyentes para su posición. Por ejemplo, Julie Mellor, presidenta de la Comisión de Igualdad de Oportunidades, dijo que un cambio hacia el sistema de calificación anónima «eliminaría posibles sesgos» (BBC News, 1999). Por su parte, el presidente de la Comisión para la Igualdad Racial, Sir Herman Ouseley, dijo que la calificación anónima «es un paso muy simple que podría darse fácilmente y que ayudaría a las universidades a brindar un servicio educativo que no discrimine» (BBC News, 1999).

En un informe sobre la campaña, continuada en 2007 y que apareció recogido en un artículo del *Times Higher Education*, quedan claras las actitudes de profesores y estudiantes. Muchos profesores manifestaban en sus comentarios la misma sensación de descontento al ser prejuzgados de no ser dignos de confianza que ya habíamos encontrado en los estudiantes acerca del software de plagio. Por ejemplo, un profesor comentó:

El sindicato de estudiantes cree que no se puede confiar en los profesores para que califiquen a sus estudiantes de manera justa si saben quiénes son. Parece que la falta de confianza afecta a ambos lados (Baty, 2007).

De hecho, las percepciones del personal docente de que el sistema de calificación anónima crea «un clima de desconfianza» y es un «insulto a [la] profesionalidad» de los profesores (Brennan, 2008, p. 50) suenan muy parecidas a los sentimientos expresados por los estudiantes sobre el software de detección del plagio. La NUS (2008), sin embargo, mantuvo su campaña en favor del sistema de calificación anónima, y un hecho sorprendente es la forma en que se basaron en la investigación académica. Por ejemplo:

La investigación nos dice que los estudiantes negros reciben calificaciones más bajas que sus contrapartes blancas. Lesbianas, gais y estudiantes trans informan que sus trabajos han sido injustamente calificados simplemente por su expresión del sexo o género.

Según la investigación llevada a cabo por la NUS, las calificaciones otorgadas a los estudiantes negros en una universidad de Londres fueron un 4, 2 por ciento más bajas que las otorgadas a sus compañeros blancos. Y en una universidad galesa, el 42 por ciento de los hombres obtuvo sobresaliente o notable en comparación con el 34 por ciento de las mujeres. En Escocia, los estudiantes asiáticos representaban el 20 por ciento de los que asistían a un curso en concreto, pero representaban el 80 por ciento de los que habían suspendido. En una universidad del sudoeste de Inglaterra, el 62 por ciento de los estudiantes dijo que creía que sus calificaciones mejorarían bajo un sistema anónimo de calificación (todas las cifras en Smithers, 1999).

La victoria de los movimientos estudiantiles al conseguir un sistema generalizado de calificación anónima revela, sin duda, la fuerza del sentimiento compartido. Los implicados en esta campaña fueron tenaces y mostraron una considerable resistencia.

A partir de algunos comentarios hechos por profesores cuando aún se estaba debatiendo esta cuestión, podemos observar el tipo de oposición al que se enfrentaban los activistas estudiantiles (Todas las citas de Baty, 2007):

Los estudiantes deben ser evaluados por profesores que conozcan a sus estudiantes de la manera más íntima posible.

Puedo vivir con el sistema de calificación anónima en los exámenes. Sin embargo, cuando se trata de trabajos finales de curso, la cosa es diferente.

El trabajo final se lleva a cabo en el contexto de una relación que pone al corriente de las expectativas y de la evaluación del resultado. En cierto sentido, la nota de un ensayo representa la continuación de esa relación. [La calificación anónima] socava tanto la relación como la efectividad de un profesor para proporcionar orientación y feedback.

La literatura de investigación sobre la calificación anónima es limitada, compleja y, a menudo, conflictiva. De hecho, Birch, Batten y Batey (2015) sostienen que, dada la ambigua naturaleza de la investigación actual en esta área, tal vez sea prematuro pronunciarse demasiado a favor o en contra del sistema de calificación anónima. Además, «también existe una disparidad en la práctica de la calificación anónima en todo el sector de la educación superior» (Batten, Batey, Shafe, Gubby y Birch, 2013, p. 17). Pero creo que todavía podemos avanzar de alguna manera para comprender mejor lo que es el debate sobre la calificación anónima. La fortaleza de las opiniones de los estudiantes sobre el tema, en concreto, nos habla sobre la confianza en el contexto del proceso de evaluación.

Una parte significativa de la investigación que apoya la calificación anónima ha surgido de la psicología y de las ciencias cognitivas. La noción de eficiencia cognitiva se utiliza para explicar cómo y por qué una persona que califica puede permitir inadvertidamente que el conocimiento que tiene de un estudiante influya en su calificación. De acuerdo con la tesis de eficiencia cognitiva, en medio de las presiones de tiempo y de una gran cantidad de calificaciones que hacer, la persona que califica puede, inconscientemente, basarse en indicios de la calidad del trabajo según su experiencia previa (Birch *et al.*, 2015, p. 2):

En un entorno universitario donde un profesor está calificando el trabajo de un estudiante, los teóricos basados en modelos sostendrían que un profesor asigna a un estudiante en una categoría específica según las claves recibidas en las primeras etapas de una interacción (por ejemplo, ver su nombre en la portada y asumir el conocimiento de género) y luego hace un juicio que crea expectativas para el resto de la interacción (es decir, para el proceso de calificación).

El trabajo de Bradley (1984) se cita a menudo como uno de los primeros estudios que ayudan a demostrar el sesgo de género en la calificación, aunque sus resultados fueron más matizados de lo que a veces se presenta en algunas publicaciones. En un estudio sobre los trabajos finales de los estudiantes, Bradley planteó la hipótesis y encontró que los segundos calificadores serían más propensos al sesgo de género que el primero, que también era el supervisor del estudiante. El conocimiento que el primer calificador tenía tanto del estudiante como del área del proyecto permitía una cierta moderación de cualquier sesgo en comparación con el segundo evaluador independiente. Bradley (1993, p. 8) sostiene que su conclusión no era que no existían sesgos en los primeros

calificadores, sino que esos factores ayudaban a comprenderlos. Así, en 1993, basado en su investigación, Bradley reiteró claramente su apoyo al sistema de calificación anónima: «Yo les recomiendo [...] introducir un sistema de calificación a ciegas para ayudar a protegerse a sí mismos, y a sus estudiantes, de los riesgos del sesgo sexual».

De este modo, la recomendación del sistema de calificación anónima se hace en términos del bienestar de los estudiantes y de los calificadores. Pero la complejidad del problema es evidente en este trabajo inicial de Bradley. Porque, aunque encontró apoyo para el sistema de calificación anónima debido al comportamiento de los segundos calificadores, la autora también indicaba que la personalización que aportaban los primeros calificadores disminuía el sesgo de género en el proceso.

Otro apoyo para la calificación anónima se hace en términos de evitar el llamado efecto halo, en el que los calificadores que están familiarizados con la calidad del trabajo anterior de un alumno ven características similares en los siguientes trabajos de ese mismo alumno. Malouff *et al.* (2014, p. 2) estudió a 159 calificadores de distintas disciplinas en donde comparaba las calificaciones otorgadas al trabajo escrito después de que los estudiantes hubieran hecho una presentación oral:

Según la hipótesis planteada, los calificadores asignaban puntuaciones significativamente más altas a un trabajo escrito después de una mejor presentación oral que después de una presentación oral deficiente, y daban puntuaciones intermedias al trabajo escrito del estudiante cuya presentación oral no habían visto los calificadores. Los resultados arrojan la evidencia de un efecto halo en esa experiencia previa con los estudiantes que sesgaba la calificación del trabajo escrito que habían hecho los estudiantes. Los hallazgos sugieren que mantener a los estudiantes en el anonimato, como también en el desconocimiento de sus presentaciones orales, ayuda a evitar sesgos en la calificación.

Otro estudio realizado por Batten *et al.* (2013, p. 427) llega a la conclusión opuesta:

El objetivo específico de este estudio era el de examinar la influencia que tiene la información sobre la reputación de un alumno, entendida como el conocimiento del rendimiento anterior de un estudiante y de la calidad general de su estilo de escritura en la evaluación del trabajo de estudiantes universitarios. Se planteó la hipótesis de que aquellos estudiantes con una reputación más positiva recibirían calificaciones significativamente más favorables y recibirían más comentarios que aquellos estudiantes con una reputación negativa. Los resultados del presente estudio, sin embargo, no solo contrastan con las hipótesis propuestas, sino que también parecen ser algo contradictorias con los resultados de investigaciones anteriores.

Estos dos estudios son una prueba más de lo conflictiva que es la base de investigación en la que se apoyan los argumentos en favor o en contra de la calificación anónima. Brennan (2008, p. 43) afirma: «El anonimato de los estudiantes en la evaluación sumativa del trabajo escrito es un asunto que se relaciona con la capacidad de los docentes universitarios para realizar un juicio objetivo». Aunque reconoce algunas limitaciones potenciales en el sistema de calificación anónima, Brennan sostenía además que estas pueden superarse con un poco de reflexión y planificación. Por ejemplo, la preocupación de que la calificación anónima rompe el circuito de retroalimentación (al que volveré más adelante) entre el estudiante y su calificador puede superarse, afirma, si dicho feedback individualizado se hace después de un trabajo y antes del siguiente. Sin embargo, sugerencias como estas no tienen en cuenta las presiones de la carga de trabajo de los profesores y los problemas de tiempo que surgen de la modularización. Puede que

no haya oportunidad de dar más retroalimentación individualizada.

Ciertamente, parece más probable la práctica de *alimentar hacia adelante*, es decir, hacer una retroalimentación extensa sobre un borrador completo y permitir que los estudiantes la utilicen al realizar su presentación final. Pero a menos que esto también se haga de forma anónima (con lo que no se rectifica el problema de la despersonalización), la calificación final es anónima solo de nombre. De hecho, dar algún tipo de feedback después de la calificación final sumativa contradice gran parte de la investigación sobre retroalimentación efectiva; es decir, esa retroalimentación debe ser oportuna y útil para los estudiantes. Estos deberían poder implicarse en esa retroalimentación para aplicarla de manera significativa. Las prácticas de escritura de los estudiantes en sistemas altamente modularizados no admiten la reutilización de comentarios en futuros cursos o evaluaciones.

Lo que he encontrado sorprendente al hablar sobre el sistema de calificación anónima con los estudiantes es que ellos son muy conscientes de estos argumentos en contra. Y, sin embargo, no se sienten seguros sin la protección de la calificación anónima. De este modo, en un escenario de finalidades competitivas, la necesidad de poder sentirse protegido de los prejuicios era más fuerte que la de recibir, por ejemplo, comentarios personalizados o incluso tener una relación más rica entre estudiantes y profesores. Ciertamente, los estudiantes que he entrevistado a propósito de la calificación anónima creen, a menudo, que el sesgo es una inclinación humana inevitable:

Eso [el sistema de calificación anónima] me parece genial, porque creo que siempre va a haber un cierto sesgo hacia las personas, incluso sin quererlo. No tiene por qué ser de modo agresivo como, «no me gusta esa persona», o «voy a ponerles mala nota», pero creo que es una cosa importante que los profesores no saben, porque pueden mostrar un sesgo involuntario hacia alguien.

Creo que es muy importante. No importa cuánto lo intentemos, el resultado es que algunas personas nos gustan más que otras. Es verdad, en realidad no podemos evitarlo; podemos intentar todo lo que queramos, ya sabes; tal vez no nos guste alguien por alguna razón y ni siquiera seamos conscientes de ello, y supongo que por eso intentamos encontrar fallos en la persona que nosotros sabemos que no nos gusta. Así que creo que es más seguro.

Los estudiantes parecen tener claro que creen que se debe evitar el sesgo, ya sea positivo o negativo:

Especialmente si a alguien no le estaba yendo bien antes y decidió unirse a otros y hacer algo realmente bien y el profesor pensó que debería ponerles una nota extra por haberse juntado, tampoco creo que eso sea correcto. Porque la imparcialidad debe ser justa, independientemente de si lo está haciendo mejor o peor. Nadie debería ser influenciado positivamente por alguien de ese modo.

Una estudiante introdujo una nueva dimensión cuando vinculó el sistema de calificación anónima con sus propios sentimientos de autoestima:

Así como no quieres que sepan quién eres, creo que es solo una cuestión de autoestima. Si lo haces muy mal, entonces no quieres que sepan tu nombre, así que es solo anónimo. Si realmente lo he hecho mal, al menos no saben quién soy, es solo autoestima, pero creo que esa es la base. Me preocupa mucho que pueda hacerlo mal.

Gran parte de la literatura sobre el sesgo en las calificaciones se centra en si existe o no dicho sesgo, pero hay mucha menos exploración de las fuentes de dicho sesgo (Batten

et al., 2013). Desde una perspectiva de la teoría crítica, debería ser igualmente importante entender por qué se produce un sesgo, en particular porque algunas prácticas de evaluación no pueden hacerse anónimamente (Owen *et al.*, 2010). Es probable que esto aumente a medida que otras formas de evaluación, más allá del examen o ensayo tradicional, se generalicen. Por otro lado, el alcance del sesgo por género o etnia, por ejemplo, es mayor de lo que parece. Tampoco se ha considerado mucho, incluso por parte de grupos de estudiantes, la posibilidad de que el sesgo se vea favorecido por ciertas formas de evaluación o por la forma en que se enmarquen las preguntas de evaluación.

Earl-Novell (2001, p. 168) considera la naturaleza de género en la escritura universitaria y el papel que ha desempeñado en la escasa representación de mujeres con sobresalientes en Inglaterra, particularmente en materias «basadas en la argumentación» tales como inglés, historia y sociología:

Creen que el estilo escrito universitario masculino tiende a ajustarse a un enfoque audaz, exuberante y arriesgado, mientras que el trabajo académico femenino se puede caracterizar por un enfoque más prudente, diligente y concienzudo.

Los calificadores pueden buscar, consciente o inconscientemente, otros indicadores de género aparte del nombre de un estudiante: aquí la naturaleza tácita de gran parte del conocimiento que se trae a las prácticas de calificación es clara. Un profesor del estudio de Earl-Novell afirmó:

Cuando tienes la letra femenina es muy obvio... existe el estilo de la letra, que tiende a ser más cuadrada y con pequeñas «oes» para los puntos. Los hombres tienden a ser más puntiagudos y desaliñados... esa es la otra manera en que puedes saber, a veces... La escritura de los hombres tiende a ser más desaliñada (Sociólogo varón, pp. 164-165).

Los profesores de economía entrevistados también percibían distintas diferencias de género:

En el trabajo escrito, las chicas tienden a ser mucho más conscientes... tienden a hacer más trabajo (Economista mujer, p. 165).

Estas [estudiantes universitarias] tienden a tener un mejor estilo de escritura... Los hombres tienden a ser mucho más descuidados. Por lo general es menos cuidadoso. Por lo general, es mucho más irregular y no fluye (Economista varón, p. 165).

Como concluye Earl-Novell (2001, p 170):

En un clima donde muchos profesores (como se prueba aquí) afirman poder identificar la escritura masculina y femenina [...] se plantea la cuestión de si realmente están recompensando el *estilo* del candidato que tienen ante sí, o sus propias expectativas subjetivas basadas en el género imputado del candidato.

Por supuesto, el problema de la escritura a mano se resuelve fácilmente al pasar a la práctica de los exámenes mecanografiados, pero aquí hay más problemas y sesgos fundamentales. En las asignaturas basadas en la argumentación, como sociología e inglés, Earl-Novell descubrió que era el estilo más audaz de los estudiantes varones el que tendía a ser valorado, por encima del enfoque supuestamente más prudente de las estudiantes. Esto coincide con la tesis de Leathwood (2005) de que ciertas maneras de

enfocar la evaluación pueden favorecer formas particulares de expresión y, por lo tanto, perjudicar a algunas minorías étnicas. Lo que este estudio demuestra es que el sesgo en la calificación puede ser profundo e implícito en muchas prácticas. La conexión tácita, y en gran parte no reconocida, de ciertas habilidades y rasgos con ciertos estudiantes es un caso claro de falta de reconocimiento, y no se puede ignorar simplemente porque se han establecido procedimientos para mejorarlos o limitarlos.

Por lo tanto, hay dos lecciones que la evaluación para la justicia social puede sacar de este tema de la calificación anónima. Primero, los profesores no pueden asumir o legislar para que los estudiantes confíen en ellos (como tampoco era solución para la industria del plagio confiar en los estudiantes y no trabajar para lograr buenas prácticas académicas de escritura). Los miedos, la incertidumbre y las dudas son profundos. Que estos se vuelvan más obvios en el contexto de las prácticas de evaluación no debe disminuir nuestro sentido de que se filtran a través de otros aspectos de nuestras relaciones con los estudiantes y las prácticas recurrentes de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, debemos considerar lo que significa que los estudiantes estén tan preocupados por el sesgo académico que, a sabiendas, hagan una compensación entre las virtudes del anonimato y las de la personalización en sus prácticas de aprendizaje y evaluación.

Más allá de esto, el problema del sistema de calificación anónima desde una perspectiva de justicia social es que se basa en un procedimiento formal para solucionar un problema que es más profundo, en las relaciones de reconocimiento y prácticas recurrentes. En este ejemplo, se estableció un procedimiento para garantizar una mayor justicia. Sin embargo, la introducción de un mejor procedimiento no hace nada para abordar la raíz del problema del sesgo en sí, por lo que la injusticia real permanece. Se podrían considerar otras profesiones donde también podrían existir tales sesgos. No podemos resolver el problema de un tratamiento diferente basado en el género en la medicina o en la ley ocultando la identidad del paciente o del defendido: esto solo se puede abordar sacando el problema a la luz, afrontando el desafío y abordándolo en la educación. Las injusticias de la discriminación basada en el género, la etnicidad, la sexualidad o la edad pueden ser parcialmente contenidas por procedimientos de evaluación que inhiben su plena realización durante la calificación, pero los prejuicios y, por lo tanto, las injusticias, aún persisten y pueden manifestarse en muchos otros aspectos de la educación superior y de la sociedad.

El sistema de calificación anónima no puede diferenciar entre la igualdad que es útil, como se explica en el **capítulo 2** (por ejemplo, estándares coherentes de tratamiento), y la igualdad que no es útil (por ejemplo, esencializar o negar la identidad). Las teorías del aprendizaje a menudo dan gran importancia a la individualidad del estudiante en términos de diferentes planteamientos para el aprendizaje. De manera similar, la investigación ha demostrado hasta qué punto los estudiantes valoran la personalización dentro de un entorno de aprendizaje (McLean *et al.*, 2013). En el contexto de la retroalimentación, esto se resalta a través de la noción de retroalimentación como un diálogo con los estudiantes (McArthur y Huxham, 2013) y como una parte integrada de

la experiencia de aprendizaje, de tal manera que el ciclo solo se completa cuando un estudiante ha enviado un trabajo que demuestra que han abordado los temas planteados (Taras, 2002). El sistema de calificación anónima supone una barrera impermeable a cualquier diálogo o bucle de realimentación. Aquí vemos la magnitud del cambio que se necesita para poder realizar una evaluación que contribuya a una mayor justicia social. No se puede lograr a través de algunos retoques ligeros.

Tal y como el trabajo de Honneth nos propone, debemos ir a los fundamentos de nuestras prácticas cotidianas para ver si mantienen el reconocimiento mutuo o lo distorsionan.

Conclusión

Recientemente, Woelert y Yates (2015) han discutido las implicaciones de la falta de confianza para el trabajo de los profesores. Apuntan a un sistema dual en el que se puede decir que hay poca confianza en los profesores para hacer lo correcto, y demasiada confianza en los procedimientos para garantizar que se haga lo correcto.

¿Los profesores se han acostumbrado tanto a los sistemas de control y a la falta de confianza, respeto y reconocimiento en un sector orientado a la auditoría, que desconocen por completo que están perpetuando esto a través de las prácticas que comparten con sus estudiantes? Este es el verdadero peligro del crecimiento de la industria del plagio. Por otro lado, los estudiantes no se sienten capaces de confiar en que los profesores no sesguen las notas al calificar; tenemos evidencias que apoyan esta postura de los estudiantes. Del mismo modo, es muy firme la creencia de que los estudiantes intercambian a sabiendas las ventajas de ser conocidos (personalización, el circuito de retroalimentación) por asegurar un sistema anónimo de calificación. Esto habla del corazón de la relación entre la confianza o la desconfianza y de los propósitos percibidos de la evaluación, o en términos de Schatzki, de los fines razonables de la evaluación.

Un conocimiento general de la confianza proyecta estos fines más allá de la simple calificación *correcta* o de una buena calificación y se centra en el desarrollo del conocimiento útil para la sociedad y en la expresión de los valores y de los logros de los estudiantes.

Hay una interrelación adicional entre estos dos ejemplos de desconfianza que vale la pena mencionar. Si a uno le preocupan las malas conductas académicas, el peligro de hacer *trampa por contrato*⁴ es otro problema potencial que el software anti-plagio no puede resolver. *Hacer trampa por contrato* implica que los estudiantes compren un ensayo o trabajo de una fuente *online* (generalmente). El trabajo pasará cualquier detección de plagio porque es auténticamente original; el problema está en que no ha sido escrito por el estudiante que lo reclama como su trabajo.

Una de las formas más poderosas para contrarrestar esta y otras formas de mala

conducta académica es a través de una relación formativa más fuerte entre el estudiante y el profesor: observar el borrador inicial del trabajo, y ver cómo luego emerge en una forma final; este tipo de proceso formativo es mucho más difícil de superar a través del engaño. Pero todo se basa en la personalización. Así que el punto que estoy señalando es que la falta de confianza que está en el corazón del sistema de calificación anónima agrava el problema de la confianza cuando se trata de un posible plagio o engaño. Aquí vemos la reciprocidad en acción.

Lo que espero que sea evidente en estos dos ejemplos es que la confianza y la evaluación no pueden reconciliarse simplemente a través de procedimientos o medios tecnocráticos. La confianza implica necesariamente toda una esfera de relaciones humanas y prácticas sociales. Es innegable que habla de la esencia de quiénes somos y cómo nos vemos a nosotros mismos (¿soy una persona digna de confianza?). Hay una intimidad que es visceral y profunda.

La confianza también es multifacética. Por lo tanto, la confianza dentro de un contexto de evaluación denota «la confianza que uno tiene en la probabilidad de que otros (gestión, administración, colegas, estudiantes) actúen responsablemente con respecto a los principios, prácticas o comportamientos sólidos en la evaluación. En otras palabras, hay problemas de confianza, integridad y competencia» (Carless, 2009, p. 81).

Pero esto es solo una parte de la historia, ya que, como insiste Honneth, estos deben ser asuntos recíprocos. *La confianza tiene que ver con ser confiado y también con ser digno de confianza.* Para las acusaciones de que es ingenuo sencillamente *confiar* en los estudiantes, yo destacaría dos puntos.

Primero, mis argumentos contra la industrialización del miedo al plagio no significan en modo alguno que ignoremos los temas de integridad académica y de buenas prácticas de redacción. Más bien, diría que el miedo al plagio creado por el uso de dicho software, y la forma bastante dura en que se maneja, crean tal ambiente que se distorsiona la habilidad de los estudiantes para aprender bien el oficio académico. En segundo lugar, sugiero que es más ingenuo creer que tal desconfianza y tergiversación institucionalizada no perjudica, o no está implicada en la configuración de los resultados.

A medida que los estudiantes crecen y continúan construyendo sus identidades a través de sus experiencias universitarias, la confianza sigue siendo un aspecto clave de las personas en las que se convertirán, y de lo cerca que estén de lograr el reconocimiento mutuo. Como sostiene Rose (1997), las experiencias no pueden ser independientes de quienes somos. Y finalmente, como observa también Warin (2010, p. 29):

Quando construimos un yo, simultáneamente estamos creando las lentes a través de las cuales vemos el mundo y formamos la base de nuestra salud mental y bienestar. Nuestra capacidad de ser reflexivos, de ser conscientes de nosotros mismos, de observar y evaluar nuestro propio comportamiento, parece ser una habilidad que es profundamente humana.

La confianza debe desempeñar un papel esencial en nuestras prácticas de evaluación o nos arriesgamos tanto al reconocimiento erróneo como a reducir los fines académicos. Esto no quiere decir que actuemos con ingenuidad. Algunos sistemas son necesarios

cuando las cosas van mal. Pero es ingenuo creer que un sistema o procedimiento puede, por sí mismo, abordar todos los problemas relacionados con la confianza.

Por su propia definición, la confianza se debe dar y recibir voluntariamente en algún momento. Finalmente, el lugar de confianza en nuestras prácticas de evaluación no se encuentra separado de los otros conceptos que exploraré. De hecho, gana fuerza y resistencia a través de su interacción con los otros conocimientos generales, como la honestidad o la responsabilidad, que se analizarán en los capítulos siguientes.

6

Honestidad

Introducción

La evaluación para la justicia social necesita prácticas de *honestidad*. Propongo la honestidad como mi segundo conocimiento general porque nuevamente enfatiza la naturaleza esencialmente interpersonal e intersubjetiva de las prácticas de evaluación. La honestidad obliga a un compromiso público con los fundamentos justos sobre los cuales los profesores y los estudiantes interactúan entre sí, y debe permitir una discusión abierta de las estructuras teleoafectivas asociadas con nuestras prácticas de evaluación. En este sentido, se diferencia de la transparencia, un término asociado más frecuentemente con buenas prácticas en evaluación. La transparencia es también una característica admirable de una buena evaluación, pero es una noción que está menos incorporada. La honestidad también está estrechamente relacionada con el tema de la confianza revisado en el capítulo anterior.

En muchos sentidos, la confianza y la honestidad van de la mano y son mutuamente dependientes. De hecho, una de las líneas de este capítulo considera el papel que podría tener una mayor honestidad en los procedimientos y en las prácticas de calificación que permiten una mayor confianza, por ejemplo, en el contexto del debate sobre la calificación anónima: si dejamos de afirmar que calificamos con altos niveles de precisión, los estudiantes pueden tener menos que temer al sesgo en la calificación. De manera similar, la valoración de la honestidad como un rasgo tanto en los estudiantes como en los profesores puede ofrecer un enfoque alternativo a los problemas de plagio, en comparación con el instrumentalismo inherente a la industria del plagio.

Al igual que la confianza, creo que la honestidad puede entenderse, en parte, en términos del reconocimiento del amor de Honneth, ya que se relaciona directamente con la capacidad de confianza en sí mismo. Hay un elemento de particularidad aquí que quiero enfatizar. Creo que hay todo un mundo de diferencias entre un profesor o una institución que afirma de manera general ser honesto con todos los estudiantes, o un estudiante que afirma ser honesto con todos los profesores, y estar preparado para ser honesto con cualquier persona en particular: hay un compromiso e intimidad en este último que resalta el daño de la deshonestidad.

La honestidad, en el sentido en el que lo trato aquí, es deliberadamente polémica, pero solo porque creo que es una característica de nuestras prácticas de evaluación fundamental para una relación sana de reconocimiento mutuo. También creo que puede ser un poderoso motor de cambio.

En este capítulo, abordaré dos ejemplos de dónde se necesita una mayor honestidad en las prácticas de calificación. Mi primer ejemplo se centra en las condiciones bajo las cuales muchos profesores realizan su labor de calificación. ¿En qué medida los profesores están en condiciones de evaluar sus mejores habilidades y en qué medida este aspecto de su práctica causa estrés y daño? En segundo lugar, considero la precisión con la que se puede calificar el trabajo de los alumnos. ¿Cómo de bien definidas deberían ser nuestras estructuras de calificación? Ambas cuestiones son, creo, cuestiones de honestidad, y ambas son áreas en las que me atrevo a decir que las prácticas institucionales no son lo suficientemente honestas, lo que lleva a malentendidos sobre cómo se califica y cuáles son las finalidades de la evaluación.

Estas no son las únicas formas en que la honestidad entra en juego en las prácticas de evaluación, pero ambas son fundamentalmente importantes para el proyecto más amplio de evaluación para la justicia social, y me referiré a estas dos cuestiones en los capítulos siguientes. También los uso ilustrativamente para demostrar cómo las prácticas pueden cambiar si están sujetas a conocimientos de honestidad. Aquí la honestidad es un conocimiento general que evoca tanto una explicación como un poder transformador.

Carga de trabajo de la calificación y sus condiciones

¡Calificar, calificar, calificar! ¿Cómo tener tiempo para calificar todo lo que me dan mis alumnos y que yo les dé retroalimentación? (Sambell *et al.*, 2013, p. 1)

La falta de honestidad sobre las condiciones de trabajo en las que los profesores realizan las prácticas de evaluación y calificación inhibe el progreso hacia una mayor justicia social de dos maneras. Primero, hay una falta de reconocimiento de los profesores a través de la minusvaloración de su trabajo y de la disminución de su capacidad para sentirse estimados por un trabajo bien hecho. Los altos niveles de estrés en el lugar de trabajo pueden agravar aún más la falta de reconocimiento que sufren. En segundo lugar, esta falta de honestidad sobre cuánto tiempo se dedica a la evaluación también disminuye los logros de los estudiantes, si los productos de su trabajo no reciben la atención que merecen. Considero que estos problemas son de honestidad porque creo que esta es una lente poderosa a través de la cual podemos observar que las prácticas establecidas aceptadas durante mucho tiempo pueden y deben ser repensadas.

Creo que las afirmaciones sobre la carga de trabajo académico expresadas a través de este lenguaje de honestidad serían muy incómodas de afrontar para los directivos y los responsables políticos.

La ironía actual es que muchos profesores sienten que la evaluación les lleva más

tiempo, pero les queda un sentido de logro disminuido por todo este trabajo porque la carga de trabajo y los plazos pueden ser abrumadores. La evaluación es frecuentemente citada por los docentes como una de las partes más difíciles de su tarea, y muchos profesores comparten con los estudiantes el miedo al fracaso cuando se trata de sus tareas de evaluación.

La evaluación puede ser estresante y los profesores pueden sentirse asediados por el volumen de evaluaciones que deben realizar en plazos muy limitados. De hecho, parece que muchas de las prácticas de calificación se están agrupando en plazos de tiempo cada vez más pequeños, a menudo, irónicamente, para asegurar que haya cada vez más procedimientos de control de calidad o de supervisión para verificar esa calificación. Por lo tanto, los procedimientos para garantizar una calificación *correcta* pueden dominar las prácticas reales del proceso de calificación. Además, los juicios que deben realizar los profesores dentro de estos plazos son a menudo poco realistas, como calificar fiablemente en una puntuación sobre 100 (un punto al que voy a volver en el siguiente epígrafe).

Las expectativas de lo que está en juego cuando los profesores evalúan el trabajo también han crecido al aumentar la apreciación de lo importante que es la retroalimentación para el aprendizaje continuo de los estudiantes, junto con la insatisfacción significativa de muchos estudiantes sobre la calidad del feedback que reciben. Una reacción instintiva común a las quejas de los estudiantes de que la retroalimentación no es oportuna es la de establecer reglas para que las calificaciones sean cada vez más rápidas. Esta reacción malinterpreta completamente la compleja noción de puntualidad a la que los estudiantes aluden, que no es de aproximadamente tres semanas en lugar de cuatro semanas, sino de la utilidad y la medida en que los comentarios pueden servirles para el trabajo futuro. Por lo tanto, muchos profesores lo que en realidad sienten es que se espera que hagan cada vez más en menos tiempo. Las prácticas de calificación deben ser más justas para los profesores, de modo que no sufran estrés excesivo ni se les niegue la satisfacción en este aspecto importante de su trabajo. Los estudiantes también merecen saber que sus trabajos serán evaluados con suficiente tiempo y atención.

El proceso de calificación rara vez se realiza bajo condiciones perfectas: despejados, al comienzo de la jornada laboral, teniendo solo algunos trabajos o exámenes a la vez para garantizar que nuestras mentes no estén cansadas y que nuestra concentración permanezca fresca. De hecho, se ha ido volviendo aceptable, como parte de los supuestos culturales primordiales, considerar el proceso de calificación como una tarea realizada bajo severas limitaciones de tiempo. Debemos cuestionar este supuesto y, al hacerlo, garantizar que esta práctica pedagógica vital reciba el respeto que merece; porque al hacerlo, se demuestra respeto tanto a los estudiantes como a los profesores.

En el corazón de la *evaluación para el aprendizaje* debe haber un reconocimiento de que la calificación, y en particular la retroalimentación, es una forma de enseñanza. Los profesores corren el riesgo de ser alejados del fruto de su propio trabajo cuando calificar se convierte en una tarea tan tediosa, en un proceso tan implacable, que sienten poca o

ninguna satisfacción con lo que están haciendo. Esto lo ha constatado un blog anónimo publicado en el sitio web del periódico *The Guardian*, en el Reino Unido. El blog fue escrito como si fuera una carta dirigida a un estudiante explicando las realidades vividas de la calificación. Se titula: «Estimado estudiante, simplemente no tengo tiempo para calificar correctamente tu trabajo» (*The Guardian*, 2016). Hace una lectura triste y perturbadora pero, a muchos profesores, les sonará conocida. Así dice la autora:

Querido alumno, acabo de leer tu trabajo y debo disculparme. No tengo la menor idea de lo que decía [...]. Tu trabajo es uno de los 20 que he abordado en una sentada esta tarde [...]. Estoy leyendo algo que escribiste en la página dos y me pregunto si acabo de leer una explicación de ese concepto en la página uno, o si eso estaba en el trabajo de otra persona. Tengo que volver la página y comprobar. Tu ensayo no es el único, sino que se mezcla con los otros que he leído hasta ahora, todos hablando de las mismas cosas, con distintos grados de claridad. Tus palabras están diluidas por las que vinieron antes, se perdieron en mí incluso antes de que comenzara a leer.

Y la autora sabe que esto no está bien, que no es así como habría que corregir un trabajo:

No debería ser así. En un mundo ideal, pasaría la mañana leyendo tres trabajos a lo sumo, dedicándoles la atención que se merecen. Quisiera [...] que se aclarara mi mente para poder acercarme a la siguiente tanda con una nueva perspectiva y entusiasmo renovado. Pero no tengo tiempo.

La autora trata de hacerlo lo mejor que puede, pero no cumple con sus propios estándares:

Sé que debería ir hacia atrás y releer algunos trabajos para comparar las calificaciones que he puesto, pero no hay tiempo. Me gustaría buscar las referencias que citas, para decirte si hay otras citas interesantes en esos libros que puedes haber perdido, o sugerirte otras interpretaciones, pero no tengo esa posibilidad. También tengo una vida: poner la lavadora, familia con la que pasar tiempo, ese tipo de cosas.

Y, sin embargo, existe la culpa de saber cuánto significarán para ellos las calificaciones que reciben los estudiantes:

Sé que mirarás inmediatamente la nota escrita en la parte superior de la primera página. Harás suposiciones sobre ti mismo, sobre tu trabajo, tal vez incluso sobre tu valor, a propósito de este número. Quiero decirte que no te preocupes por eso.

No te preocupes por eso,

no te lo tomes demasiado personalmente. He intentado esforzarme por ser coherente y justa, y otros profesores supervisarán mi nota, pero en realidad, en un determinado momento, solo estoy echando números al aire. (¿55? ¿58? No lo sé).

Solo estoy echando números al aire:

Tu trabajo no es el único; me impresionará o agotará mi energía, y si hace esto último, afectará a cómo leo los que vienen después. Demasiados ensayos horribles, y ya no consigo concentrarme más.

El proceso de calificar debe entenderse como un nexo complejo de diferentes prácticas sociales, lo que implica una serie de acciones, tareas y proyectos que el calificador debe conocer a través de la participación en la práctica misma. Con demasiada frecuencia los profesores se lanzan a la práctica de calificar con poca o inadecuada preparación. De todas las tareas de la función académica, la evaluación debería ser aquella en la que se garantice un aprendizaje sólido.

La noción de evaluación como conocimiento de (Eisner, 1985) es relevante aquí: evaluar el trabajo de los estudiantes es una habilidad que se desarrolla con la experiencia. Cuantos más trabajos diferentes se leen a lo largo del tiempo, más fácil es tener una idea de cómo varían los estándares; cuantos más informes de laboratorio de los estudiantes se obtienen, más fácil será comprender cómo los estudiantes pueden realizar esa tarea. Es importante destacar que también es más fácil ver cómo diferentes trabajos pueden satisfacer los mismos criterios de diversas maneras.

Dada la importancia de los resultados de la calificación en las vidas futuras de los estudiantes, es sin duda escandaloso el poco tiempo que tienen los nuevos profesores para llevar a cabo dicha tarea. ¿Y qué hay de los asistentes de posgrado que pasan gran parte del primer año en clases grandes? ¿Cuánto desarrollo y aprendizaje profesional auténtico reciben? Seguramente deberíamos intentar poner a nuestros calificadores más experimentados en el primer año, ya que su feedback ayudará a moldear la comprensión de los estudiantes sobre las expectativas de evaluación en la universidad.

También hay un problema en torno a la remuneración por el trabajo de calificar. La entrada del blog que hemos traído anteriormente tenía un contrato de corta duración, solo por horas. A veces hay poca asignación financiera, si la hay, para calificar la actividad. Se espera que quienes califican a los estudiantes de posgrado lleven a cabo la tarea de calificar sin ninguna remuneración en absoluto, sintiéndose casi afortunados de poder acumular algo de experiencia en la jungla académica moderna. Los profesores pueden encontrarse en una situación potencialmente explotadora:

Sin horas de trabajo definidas, con horas extra que no se pagan y sin tiempo libre, junto con una seguridad laboral reducida, los profesores universitarios son claramente vulnerables a la explotación en este entorno empresarial corporativo (Kenny y Fluck, 2014, p. 586).

Y, por supuesto, en una situación así, es poco probable que estos trabajadores temporales se sientan capaces de desafiar el sistema de evaluación dominante y las prácticas de retroalimentación. ¿Están las universidades preparadas para declarar honestamente que, a la vez que cobran cada vez más caras las matrículas de los estudiantes, pagan salarios irrisorios a quienes evalúan el trabajo de estos estudiantes, si es que pagan algo? Si la evaluación es fundamental para lo que hacen las universidades, ¿cómo puede ser relegada a una actividad en la que hay poca o ninguna capacitación y hay poca o ninguna remuneración? Aquí es donde la honestidad importa.

¿Nuestras universidades están tomando en serio la evaluación del trabajo de los estudiantes, no solo en términos de las regulaciones que tienen, sino también en términos de las realidades vividas de cómo se lleva a cabo la calificación? Cuando se lleva a los estudiantes de doctorado a examinar a los numerosos alumnos de los primeros años de universidad, el tema del tiempo razonable y efectivo para aprender el oficio de la evaluar también se agudiza, pero en raras ocasiones se les ayuda a hacer un aprendizaje de este tipo y es posible que simplemente tengan que hundirse o nadar después de una reunión previa a la supervisión.

Donde una vez hubo una aparente flexibilidad, como parte del rol académico, el enfoque cada vez más burocratizado de la evaluación la está eliminando, junto con

cualquier sentido de control sobre la carga de trabajo. Kenny y Fluck (2014, todas las citas p. 597) continúan compartiendo los pensamientos de varios profesores, destacando el problema de la carga de trabajo:

Parece que los profesores estamos perdiendo todo control sobre nuestra vida laboral, ya que se burocratiza y racionaliza.

[Mi carga de trabajo] es ridículamente alta y completamente insostenible. Probablemente he estado promediando 70 horas por semana, con algunas hasta 90 horas por semana en este semestre, que es mi semestre más ocupado. Esto está teniendo un impacto negativo en mi vida personal.

Existe la expectativa de que el trabajo debe realizarse independientemente de los modelos de carga de trabajo, por lo que no hay protección de sobrecarga.

Durante gran parte del período de enseñanza, he trabajado el doble de las horas que me pagaban.

Otros profesores han expresado sentimientos de que se están «ahogando», se están «agotando» por completo y se están convirtiendo en un «desastre» (Hemer, 2014, p. 486). La preocupación adicional expresada por los profesores es que simplemente no pueden hacer bien su trabajo dadas las expectativas de carga de trabajo y el tiempo disponible, incluso cuando trabajan más horas de las que les corresponden cada semana. Este problema es particularmente agudo cuando se imparten clases en cursos con muchos alumnos. Como explica otro profesor (Boyd, 2014, p. 319):

Es como cuando haces malabares con muchas bolas y después de un tiempo sientes que todas se van a ir al suelo. Eso es lo que siento. No hay sentido de recompensa porque no sientes que estés haciendo algo especialmente bien.

La presión de la carga de trabajo que supone calificar puede configurar el modo en que llevemos a cabo la evaluación. Hemer (2014) pone en evidencia que la calificación de trabajos es el lugar donde la mayoría de los profesores han buscado estrategias para administrar su tiempo. Los ejemplos podrían incluir el uso de pruebas *online* que se califican automáticamente o el uso de frases estereotipadas en las tareas escritas para minimizar el tiempo y el esfuerzo de los comentarios. Las rúbricas también se han considerado como un ahorro de tiempo potencial, después de la inversión de tiempo inicial para configurarlas. Hemer indica también cómo los profesores podrían usar Turnitin[®] como un dispositivo para ahorrar tiempo, ahorrándoles, a la vez, el esfuerzo de controlar el plagio. En el estudio de Hemer (2014, p. 488) destaca un profesor, Bill, quien según Hemer «empleó más estrategias para minimizar la carga de trabajo docente que cualquiera de los otros participantes»:

Para Bill, su objetivo es asegurarse de que cumple con los umbrales requeridos en las evaluaciones de los estudiantes sobre la calidad de sus cursos. Más allá de eso, sostiene que el valor asignado a la enseñanza por parte de la facultad no está claro, y elige concentrar su esfuerzo donde considera que se valora más claramente: en la investigación. Aquí, Bill demuestra su método para adecuar su trabajo y maximizar aquellos aspectos del empleo universitario que disfruta y siente que son los más valorados.

Si la evaluación les dice a los estudiantes qué parte de un curso o qué tipo de conocimiento se valora, entonces los profesores también tienen varias señales a las que mirar, como hace Bill, para decidir qué es lo que realmente se valora en su práctica profesional. A menos que la evaluación consiga un tiempo específico y *de calidad*, su estatus sigue siendo bajo: seguramente una paradoja, ya que es un tema tan importante

en la determinación de la vida futura de los estudiantes y en la forma en que aplican sus conocimientos como graduados. De hecho, esta paradoja se manifiesta de varias maneras a medida que las universidades intentan animar y obligar a los profesores a devolver mejores comentarios sobre el trabajo de los estudiantes, pero puestos en condiciones cada vez más estresantes para hacerlo. También hay aquí un problema sobre cuánta evaluación se hace y Boud (2014) observa acertadamente que puede que algo se haya perdido por el camino, a medida que aumenta la presión para asegurar que los estudiantes tengan calificaciones por todo lo que hacen.

Una respuesta a los problemas en relación con la carga de trabajo de los profesores ha sido la introducción de los sistemas de asignación de carga de trabajo por parte de muchas universidades con el objetivo de garantizar una distribución más equitativa de la carga de trabajo y una mayor transparencia. Aquí, de nuevo, encontramos que se añade otro procedimiento donde lo que realmente se necesita es un replanteamiento honesto de las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la práctica. De hecho, la forma en que funcionan los modelos de carga de trabajo con frecuencia pueden oscurecer una comprensión honesta de lo que hacen profesores, en lugar de iluminarla.

Esto puede ocurrir particularmente cuando tales módulos asumen una carga de trabajo académica completa teórica y las tareas emprendidas se hacen para ajustarse a esta asignación total. Esto puede hacer que cualquier trabajo realizado más allá de esa asignación teórica sea invisible y no reconocido. Aquí podemos invocar el sentido de invisibilización de Honneth como una forma de reconocimiento erróneo (Honneth, 2001). Al igual que los sirvientes en las casas señoriales de la nobleza, el profesorado existe en un nivel (califican) pero permanece sin ser reconocido en otro nivel (no hay un verdadero reconocimiento del trabajo que supone calificar en el modelo de asignación de la carga de trabajo). Algunos modelos de asignación de la carga de trabajo aumentan este problema aún más al cuantificar la cantidad de tiempo para calificar, pero de manera ridícula. Por ejemplo, en algunas instituciones, un trabajo de 2.000 palabras tiene una asignación de veinte minutos. *¿Estarían preparadas las instituciones para reconocer de manera honesta y pública esas asignaciones de tiempo?* Al comparar esto con la cantidad de tiempo y esfuerzo que el estudiante dedica a ese trabajo, se plantean preguntas reales sobre la base de la honestidad en las relaciones entre los estudiantes y las instituciones en las que estudian. También es un caso de procedimiento justo, ya que es simplemente una representación increíblemente inexacta de cuánto tiempo se tarda en evaluar un trabajo de este tipo.

Para cumplir con sus responsabilidades de calificación, muchos profesores deben trabajar mucho más allá del trabajo académico teórico. De hecho, se ha dicho que las universidades podrían colapsar si los profesores solo trabajaran las horas teóricas asignadas bajo dichos modelos de asignación de la carga de trabajo. Tales modelos proporcionan «una apariencia de objetividad y una justificación para la continuación de una distribución de trabajo altamente desigual» (Malcolm y Zukas, 2009, pp. 496 y 500). La «historia» oficial sobre las cargas de trabajo está, por lo tanto, en grave «conflicto con las experiencias vividas» de los profesores.

El tema de las cargas de trabajo a la hora de calificar plantea nuevamente la paradoja de la cultura de auditoría que ha florecido en la educación superior. Los modelos de carga de trabajo que ocultan o disimulan las verdaderas prácticas de evaluación de los profesores encajan bien con la cultura de la auditoría generalizada. En ellos se satisface la apariencia de transparencia y responsabilidad, a pesar de que el contenido es absolutamente deshonesto.

Por lo tanto, sostengo que debemos ser más honestos con respecto a las cargas de trabajo, particularmente en relación con las prácticas de evaluación y retroalimentación, que tienen muchos profesores. Esto es por su propio bien, por su derecho a entornos de trabajo libres de estrés y en los que puedan sentir la satisfacción de un trabajo bien hecho, y por el derecho de los estudiantes a que a sus trabajos se les dé una atención completa. Los estudiantes deberían estar seriamente preocupados por las condiciones bajo las que se evalúa su trabajo. Me gustaría ver una campaña equivalente a la de la NUS sobre el anonimato en torno a las prácticas y a la asignación de la carga de trabajo de la evaluación y la retroalimentación. Dicha honestidad sería un paso necesario para reformar las prácticas y avanzar hacia la evaluación para la justicia social: por eso es tan importante. Tampoco debemos pasar por alto el tema de la retroalimentación aquí, y el impacto que, en dicha retroalimentación, tienen las cargas de trabajo poco realistas.

Es posible que debamos reconsiderar los patrones de evaluación dentro de un curso para asegurarnos de que haya un tiempo adecuado para unas prácticas de calificación y retroalimentación saludables y útiles. Ciertamente debemos reconsiderar las respuestas actuales a los problemas para la retroalimentación, y darnos cuenta de que la puntualidad tiene que ver con la utilidad y no con los tiempos de respuesta prescritos. Es posible que tengamos que resistir la tentación de hacer que todas las evaluaciones sean importantes, por el bien de los estudiantes y de los profesores. Creo firmemente que una mayor honestidad sobre el tiempo, y la carga de trabajo, que supone la tarea de calificar propia de los profesores, de manera realista y no a través del juego de manos de algunos modelos de asignación de la carga de trabajo, forzaría el cambio para mejorar las prácticas de evaluación.

Es necesario repensar desde la raíz los motivos de la evaluación, y poner en primer plano la noción de diálogo. Un trabajo evaluado y, en particular, la retroalimentación que se da a ese trabajo, debe existir como desencadenante de un diálogo entre un estudiante y su profesor. Del mismo modo, proporciona la base para un diálogo entre los estudiantes y sus propios logros. Incluso cuando la evaluación es para la certificación, el diálogo es fundamental, ya que se debe animar al estudiante a pensar en términos de cómo utilizarán los conocimientos para los que han recibido dicha certificación.

Calificar con precisión y exactitud

En este epígrafe, propondré que si uno de los conocimientos generales que aportamos a nuestras prácticas de calificación es la honestidad, eso tiene implicaciones para el tipo

de estructuras teleoafectivas que asociamos con dicho sistema de calificación, y en particular, para la idea de una nota *correcta*. Como ya he señalado, la educación superior trata de implicarse en un conocimiento complejo, y esto tiene un impacto en las formas en que se debe llevar a cabo la evaluación. Mi argumento es doble. Primero, no creo que los altos niveles de precisión y diferenciación sean posibles en términos de las formas de conocimiento que deberían formar la base de las tareas de evaluación en la educación superior. En segundo lugar, no creo que tal precisión y diferenciación sean deseables, y sostengo que desvía la atención de lo que realmente importa, que es la aplicación social de tal conocimiento para fomentar un mayor bienestar individual y social.

Liberar la evaluación de esquemas rígidos de calificación puede permitir un mayor alcance para un compromiso genuino con conocimientos complejos, y con la búsqueda de prácticas y fines de justicia social.

Creo que la idea de una calificación numérica única para representar la calidad del trabajo de un estudiante de educación superior es un legado histórico que hace mucho tiempo que necesita un examen mucho más detallado. Sin embargo, hay una percepción tan arraigada socialmente de lo es la calificación que no debemos subestimar lo difícil que es cuestionar la o desafiarla. Hablamos en términos de «mejores calificaciones» o de «10 sobre 10» como formas familiares de alabar un trabajo. Esto supone ya un problema porque la evidencia indica que los estudiantes atribuyen un significado desproporcionado a las calificaciones numéricas (James, 2000).

Lo más problemático es cuando las calificaciones se producen en una amplia gama de notas posibles, como notas sobre 100. Cuando una estudiante ve que ha obtenido 67 sobre 100 en una tarea, mientras que una amiga ha obtenido 68, puede creer razonablemente que se ha tenido en cuenta alguna diferencia cualitativa. Muchos profesores saben por experiencia que tal precisión no es razonable y, por lo tanto, adaptan los esquemas de calificación para reducir la cantidad de puntos de calificación potenciales. Por ejemplo, pueden calificar solo el segundo, el quinto y el octavo punto en cada rango de calificaciones (5 2 sobre 100, 5 5 sobre 100, 5 8 sobre 100). Esto sigue siendo problemático por dos razones. Primero, a menos que los estudiantes sean conscientes de que esos otros lugares en la escala de porcentaje no están en uso, pueden interpretar la calificación como más precisa de lo que realmente es. Segundo, rara vez hay criterios de calificación para estos tres lugares en el rango de calificaciones.

Tales criterios se aplican la mayoría de las veces a los rangos en su conjunto, no a lugares dentro de ellos. Por lo tanto, tenemos criterios para distinguir entre un notable y un bien, pero no para un notable alto, medio o bajo. Esto significa que estas distinciones no se hacen en base a criterios, sino en función de alguna otra forma de juicio, o incluso de intuición. Los intentos de resolver esto por medio de rúbricas cada vez más complejas pueden atomizar el proceso de calificación de manera tal que el trabajo evaluado en su conjunto se destruya de manera efectiva. Del mismo modo, algunas personas adaptan los esquemas de calificación usando solo los múltiplos de cinco. Pero, ¿por qué no calificar simplemente sobre 20, en lugar de hacerlo sobre 100?

La evidencia anecdótica de que los estudiantes no entienden los grandes sistemas de

calificación numérica es extensa. Es común que los estudiantes que reciben una calificación en el rango *8 o *9 (p. ej. 48, 49) pregunten: «cómo puedo obtener ese punto extra» o «esas dos notas adicionales». Los profesores a menudo encuentran frustrante esa pregunta, pero ¿cómo podemos culpar a los estudiantes cuando el sistema de calificación fomenta tales malentendidos? Las grandes escalas numéricas de calificación animan a los estudiantes a ver la calificación como una acumulación de puntos, en lugar de una actividad basada en criterios, comprometiéndose con un conocimiento complejo. Animan a los estudiantes a ver el conocimiento como algo incorpóreo y fácilmente acumulable en lugar de verlo como algo complejo y que requiere dedicación y compromiso. Solo en ciertas disciplinas, y en determinadas formas de criterio, realmente se califica por acumulación de puntos en tareas individuales. De hecho, donde tengamos tareas de evaluación simples con respuestas correctas e incorrectas, en consonancia con un sistema de acumulación de puntos, tal vez deberíamos preguntarnos si estamos ante la forma adecuada de participación en el conocimiento que busca la educación superior.

Las calificaciones numéricas tienen sentido en las evaluaciones donde el tipo de respuesta o tarea está cerrada, es decir, correcto o incorrecto. Pero muchas preguntas de examen que se les dan a los estudiantes son tareas abiertas, para las cuales no hay una respuesta correcta. Allí donde se debe emitir un juicio, en lugar de simplemente una respuesta *correcta*, engañamos a los estudiantes si presentamos sistemas de calificación más precisos. Es una aplicación errónea total transferir esto al conocimiento complejo que se busca en la educación superior. Incluso en las asignaturas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, según sus siglas en inglés) donde los componentes básicos de la disciplina pueden conllevar una serie de tareas cerradas más simples, el objetivo final es que los estudiantes se impliquen con las formas complejas de conocimiento representadas en las prácticas de asignaturas STEM y en la literatura de investigación.

Tanto en las humanidades como en las ciencias, los problemas a los que nos enfrentamos, desde una perspectiva de justicia social, requieren juicio y nos exigen sopesar múltiples dimensiones y perspectivas. No hay una manera correcta. Si tomamos el cambio climático, por ejemplo, y aunque ahora haya un amplio acuerdo entre los científicos sobre las causas del cambio climático, tal acuerdo no se ha producido porque siempre hubiera una respuesta correcta esperando. Este amplio acuerdo en la comunidad científica se ha producido a través de múltiples ideas, cuestionando y explorando cómo entendemos el mundo natural y nuestro impacto humano en él. Tal conocimiento no puede escapar a su relación con el juicio, la perspectiva y el contexto. Por lo tanto, las formas de evaluar tal conocimiento hay que pensarlas fuera de los límites del simple acumular calificaciones por cada «trocito» correcto y, al final, sumarlas todas.

Pero la poderosa noción de «regla de oro» de los estándares de evaluación es muy persistente (Bloxham y Boyd, 2012). Encaja bien con una cultura de la auditoría que cree en la medición y la estandarización. Y, sin embargo, esta visión instrumentalista no tiene en cuenta la naturaleza socialmente construida de la calificación, ni de los valores y los

problemas de poder que están inevitablemente involucrados (Bloxham y Boyd, 2012). El problema entonces es si estos problemas pueden resolverse con la supervisión o segunda calificación, pero acabamos en un argumento circular porque los mismos argumentos sobre construcción social se aplican tanto a la supervisión como a la calificación.

En su amplio elenco de reformas de la evaluación, Lewis Elton (2004a, 2004b) enumera una serie de puntos interesantes a la cuestión de la precisión de la calificación. Elton sostiene que solo donde el compromiso con el conocimiento se encuentra en un nivel más simple podemos calificar con fiabilidad y validez. De este modo, el conocimiento puramente fáctico o el recuento del conocimiento establecido, como el nombre de un compuesto químico o el título de una película, se pueden calificar de esta manera. Para formas más complejas de participación en el conocimiento, Elton sugiere un esquema de calificación de aprobar/suspender, que refleja la noción de que los detalles de los juicios sobre el trabajo se pueden hacer con validez, pero no con fiabilidad en cualquier escala que no sea aprobar/suspender. Además, sostiene Elton, puede haber algunas cosas que simplemente no se pueden reducir a una sola calificación, incluso cuando hablamos de aprobar/suspender y, por lo tanto, deben notificarse, en lugar de calificarse.

Se pueden encontrar pruebas ulteriores para apoyar este enfoque más holístico en el trabajo de Royce Sadler (2009, 2010b, 2014a, 2014b) sobre la naturaleza del proceso de calificación. Sadler (2014a) sostiene que dividir las tareas de evaluación en partes que luego pueden agregarse puede parecer útil para el estudiante (y el calificador), pero en realidad es engañoso. Por lo tanto, cuestiona la idea de que cada vez más requisitos «compactos, reproducibles y portátiles» garantizarán «niveles apropiados de coherencia y comparabilidad» (pp. 273-274 y 279):

Los elementos en las descripciones progresivamente más detalladas tienen la intención de aclarar los significados, pero sus especificadores son a su vez de la misma esencia y tipo que los de los elementos principales. No hay escapatoria. Todos ellos están borrosos y no bloquean las cosas definitivamente. Solo los casos concretos y la contextualización pueden permitir que se encuentren interpretaciones apropiadas.

Shay (2004) hace una observación similar al afirmar que las rúbricas son engañosas en la supuesta claridad que ofrecen como sistemas de calificación. Ella recurre a Broad (2000) para sostener que las rúbricas, como sugieren sus defensores, no eliminan los desacuerdos de calificación.

En el estudio de Broad, un grupo de profesores se propuso explícitamente eliminar las diferencias de calificación de un programa de inglés de primer año. El objetivo era «hacer que sus juicios fueran rápidos, fáciles y homogéneos» (p. 213). Al hacerlo, reflejaron la asociación de legitimidad con «el cientificismo y la objetividad» que ha aparecido en tanta práctica educativa (Broad, pp. 215-216, refiriéndose a Aronowitz, 1988). Lo que siguió fue una batalla entre la validez y la fiabilidad: «En muchas ocasiones, las grandes esperanzas que mis participantes habían depositado en la estandarización terminaron en frustración y decepción, ya que en sus evaluaciones se sentían leales a los valores antagónicos, como son la coherencia y la diversidad». De

hecho, el resultado final de este impulso hacia la estandarización fue «un sentido generalizado y en constante aumento de la crisis evaluativa» (p. 230).

Otro estudio que destaca la dificultad de lograr la coherencia en la calificación es el de Bloxham, den-Outer, Hudson y Price (2016, p. 477) en el que se pidió a veinticuatro profesores de cuatro disciplinas diferentes que clasificaran cinco trabajos. Los autores encontraron que solo en un caso de veinte posibles los participantes habían clasificado un trabajo de la misma manera. Y las diferencias podían ser significativas, con nueve de las veinte evaluaciones clasificadas como mejores y peores por diferentes evaluadores. Por lo tanto, los autores afirman que el estudio replica los resultados «de otros estudios que demuestran una variación considerable en la calificación de los evaluadores cuando calificar implica tener en cuenta las tareas complejas propias de la educación superior». Sin embargo, para ser claros, los autores también señalan este punto:

Es importante subrayar que percibimos que esta incoherencia es un reflejo de la naturaleza compleja e intuitiva del juicio en el nivel de la educación superior, y que no debe interpretarse como una crítica de los asesores.

Este estudio añadió peso a los problemas ya «bien documentados» de «incoherencia y falta de fiabilidad» de la calificación en la educación superior (p. 466). Bloxham *et al.* (2016) afirman que tal incoherencia se encuentra en las prácticas de calificación de los evaluadores novatos y experimentados, e incluso cuando existe un acuerdo, puede ser que esté basado en razones muy diferentes. Los profesores pueden tener un fuerte sentido de los estándares y de los criterios de calificación, pero estos no son ni limpios ni invariables (Bloxham y Boyd, 2012).

De hecho, lo que revela el estudio de Bloxham *et al.* (2016) es que los criterios de calificación pueden ser de utilidad limitada para lograr una calificación coherente porque pueden interpretarse de modo diferente, y otras fuentes de orientación, formales o informales, también entran en juego en el proceso. Tratar de amarrar las prácticas de calificación con más y más «aparatos» como las rúbricas es contraproducente y puede «suponer un proceso excesivamente oneroso» al mismo tiempo que limita «el pensamiento independiente y la originalidad en los estudiantes» (pp. 478-479). Los autores proponen que un enfoque de la calificación más orientado hacia la comunidad podría ser efectivo. Aquí la naturaleza esencialmente social de tal compromiso con el conocimiento pasa a primer plano. En lugar de un procedimiento para calificar y luego verificar la precisión mediante la supervisión, los procesos se vuelven borrosos y todo el nexo de prácticas se concibe como parte de una forma comunitaria de desarrollar los conocimientos compartidos necesarios para calificar. Pero esto solo funciona si calificamos con categorías amplias, como sobresaliente/aprobado/suspenso u otras posibles calificaciones, pero sin que haya puntos de calificación muy diferenciados. Tratar de distinguir puntos de calificación altamente precisos volvería a atascar los procesos en un lodo de ilusoria precisión.

Esto es, en última instancia, una cuestión epistemológica. Para lograr altos niveles de exactitud, precisión y fiabilidad tendríamos que convertir todas las evaluaciones en pruebas estandarizadas (Bloxham *et al.*, 2016). Esto agradaría a aquellos que valoran la

medición y la auditoría por encima de todo lo demás. Las pruebas estandarizadas solo funcionan con formas de conocimiento simples y cerradas. Es posible que sirvan para algunas asignaturas, lo que garantiza que los bloques de construcción disciplinarios están en su lugar, pero más allá de esto, contradicen completamente los propósitos de la educación superior. Sugerir que nos alejemos de las calificaciones altamente diferenciadas, no es solo por los problemas prácticos que surgen de la precisión, aunque estos problemas son reales y deben ser enfrentados de manera más honesta. Lo importante aquí es lo que los sistemas de evaluación transmiten sobre los propósitos de la educación superior, sobre los propósitos de la evaluación y sobre los logros de los que están sujetos a la evaluación.

La respuesta tampoco es una parodia de la educación *como debe ser* en la que colmamos a todos los estudiantes con elogios y aprobados, con un enfoque general de la evaluación a lo *siéntete bien*. Como Honneth deja claro sobre el reconocimiento de la estima, no tendría sentido si, simplemente, reconociéramos a todos con las mismas habilidades o logros. Toda la empresa deja de tener sentido. La evaluación debe relacionarse con una noción de la calidad individual del logro, pero esto se comprende mejor (a) en un contexto social y (b) como un logro más complejo que el que capta fácilmente una sola calificación.

Los estándares en materia de educación superior son importantes, pero los estándares son complejos porque reflejan formas de conocimiento múltiples, complejas, dinámicas y controvertidas. Aquí Bloxham *et al.* (2016, p.479) ofrece un camino a seguir:

Deberíamos reconocer la imposibilidad de una calificación «correcta» en el caso de trabajos complejos, y evitar la supervisión excesiva, detallada, interna o externa. Quizás, un planteamiento mejor es reconocer que un perfil hecho del juicio de múltiples evaluadores es una forma más precisa y, por lo tanto, más justa, de determinar el resultado final de la calificación de un individuo. Dicho perfil puede identificar los patrones coherentes en el trabajo de los estudiantes y proporcionar una representación justa de su rendimiento, sin decir falsamente que cada calificación es «correcta».

En términos de la carga de trabajo de los profesores, esto significaría hacer una transferencia de tiempo de todos los procedimientos que actualmente se utilizan para apuntalar esta «calificación correcta» y dedicar más tiempo a un compromiso auténtico con el trabajo de los estudiantes y, cuando sea necesario, ayuda formativa para su progreso continuo. Claramente, esto también tiene implicaciones para los problemas de confianza, personalización y evitación de la mala conducta descrita en el capítulo anterior. La tarea común de los estudiantes y los profesores debe ser fomentar el conocimiento socialmente útil. Los logros individuales son importantes y las concepciones individuales de la autoestima son legítimas y significativas, pero Honneth nos recuerda que lo individual y lo social siempre van de la mano.

¿Por qué los estudiantes creen que un número representa todo su esfuerzo y creatividad intelectual mejor que varias frases de una prosa cuidadosamente escrita que demuestra un compromiso auténtico con su trabajo?

Parece que no estamos educando a estudiantes que entienden que su contribución a la sociedad y, por lo tanto, a su propia realización, recae en las prácticas de conocimiento

en las que puedan participar, no en una calificación, número o certificado. Estamos ante una forma profundamente institucionalizada de auto-reconocimiento erróneo. Daña trágicamente el sentido del yo y el sentido de las contribuciones sociales útiles. Sería más honesto aceptar que no podemos lograr tal precisión. Pero hay otro punto importante, que es reconocer que tal precisión no es relevante para las prácticas de compromiso con formas complejas de conocimiento.

La atención debe centrarse en las prácticas a las que los estudiantes pueden aportar sus conocimientos: resolución de problemas, análisis e investigación. Por lo tanto, lo que más importa no son las diferencias entre estudiantes, sino la contribución que cada uno puede hacer al bien social. Como Sambell *et al.* (2013, p. 34) sostienen:

La discriminación entre los diferentes niveles de logro debe, por lo tanto, ser menos importante en general que el imperativo para asegurar que todos se desarrollen y aprendan en la medida en que puedan alcanzar su máximo potencial y hacer su máxima contribución posible.

Cualquier artificio que cree la impresión de que los juicios de calificación pueden ajustarse tan finamente como para puntuar sobre 100 tergiversa seriamente la realidad de la calificación de los estudiantes, y eso puede dar lugar a otros problemas. En el capítulo anterior, por ejemplo, hablé sobre el sistema de calificación anónima y cómo los estudiantes parecen aceptar el intercambio entre la personalización y la protección contra los prejuicios. Si bien los estudiantes creen que puede existir una calificación «correcta» o «justa» de un 67 sobre 100, es comprensible que se preocupen más por el sesgo intencional o no intencional. Y se les anima a pensar de esta manera por las prácticas dominantes de calificación. Qué diferente sería para los estudiantes ver su logro a través del trabajo en sí mismo y del feedback realizado sobre él, en lugar de en la calificación numérica. Incluso bajo un sistema de calificación con referencia a criterios, en vez de a normas, hay algo esencialmente competitivo en la naturaleza de las calificaciones altamente diferenciadas. Sugiere que hay virtud en separar estudiantes. Si tomamos la medicina como ejemplo, encontramos que se usa frecuentemente un sistema de aprobado/suspense. Uno puede ejercer como médico o no puede. No decimos que este cirujano sea un 67 sobre 100 médico y otro un 87 sobre 100 médico. Su competencia se basa en un conjunto complejo de prácticas desarrolladas a través de sus estudios universitarios y mantenidas durante el desarrollo profesional continuo y la socialización del trabajo con otros profesionales de la salud. Y se pueden trazar paralelos aquí con otras disciplinas y otras profesiones.

Lo que esto nos abre, sin embargo, es una verdadera oportunidad de justicia social. No solo creo que no podemos calificar con gran precisión, sino que existen razones sólidas de justicia social para no querer hacerlo. Nuestros estudiantes no deben asociar sus logros y su autoestima con una nota, sino con lo que esa nota les permite hacer. Es la creación de una música hermosa, en lugar de un sobresaliente en un examen de música, lo que realmente importa para nuestro bienestar social. Es la capacidad de analizar datos científicos complejos a través de los cuales se harán importantes avances, no el 80 sobre 100 en un examen.

Lo que creo que hace el concepto de reconocimiento mutuo de Honneth es obligarnos

a mirar hacia un lugar diferente cuando se trata de evaluación: obligarnos a mirar las cualidades y prácticas que son socialmente útiles. Esta es la diferencia entre una *cultura de la afirmación* que sostiene el *statu quo* y un auténtico compromiso con el bienestar social y la justicia. Honneth (2014b, p. 75) vuelve a sernos útil a este propósito:

Vivimos en una cultura de la afirmación en la que el reconocimiento público muestra a menudo las marcas de la mera retórica y tiene el carácter de ser solo un sustituto de la remuneración material. El elogio de ciertas características de las habilidades parece haberse convertido en un instrumento político cuya función tácita consiste en insertar individuos o grupos sociales en las estructuras existentes de dominación alentando una imagen positiva de sí mismo. Lejos de hacer una contribución duradera a la autonomía de los miembros de nuestra sociedad, el reconocimiento social parece servir meramente a la creación de actitudes que se ajustan al sistema dominante.

Por lo tanto, estaríamos ayudando a los estudiantes y a los profesores si nos alejáramos de las categorías de calificaciones precisas. Lo haríamos animando su sentido de la autoestima para pasar de la calificación de una sola nota a concentrarnos en sus habilidades, rasgos y logros. Una calificación puede representar un logro, pero es un logro pobre por sí solo. Lo que siempre importa más, desde una perspectiva de justicia social, es lo que los estudiantes pueden hacer realmente con el conocimiento con el que se implican. ¿Cómo sabrán los estudiantes que están progresando, si no se les dan calificaciones con las que poder compararse a medida que avanzan? El énfasis debe ponerse aquí, nuevamente, en la retroalimentación dada, no en la calificación singular por la que se representa. De hecho, para que los estudiantes aprendan a responsabilizarse de su propio aprendizaje, como se explica en el siguiente capítulo, una comprensión informada de cómo interpretar la retroalimentación es mucho más útil que las simples calificaciones. La calificación aislada promete mucho en términos de exactitud y precisión, pero ofrece poco en términos de aprendizaje y logros auténticos.

Así, mientras que simpatizo con Bloxham (2012) cuando ella teme que sea «inconcebible» volver a imaginar la evaluación fuera de los límites de lo técnico-racionalista, que es el paradigma que hoy domina dado que la cultura de la responsabilidad (*accountability*) es muy fuerte, también quiero afirmar que esta situación actual es tan ilusoria en sus pretensiones de racionalidad como insostenible. La honestidad sería un buen punto de partida para que avancemos en la educación de los universitarios que necesita la sociedad. El reconocimiento auténtico de los logros de los estudiantes universitarios nos llevará más cerca de la justicia social que las medidas fáciles. Los empleadores a menudo se quejan de por qué las universidades no pueden producir el tipo de graduados que ellos quieren. Tal vez es hora de que comencemos a preguntarles por qué insisten en que diferenciemos a los estudiantes en un entorno pseudo-competitivo de evaluación. El verdadero cambio social viene a través del trabajo conjunto; no hay razón para que no podamos comenzar a aprender cómo hacerlo a través de nuestras prácticas de evaluación.

Conclusión

La discusión en este capítulo se ha centrado en la honestidad en términos de lo que hacen los profesores y sus instituciones. Más familiar, quizás, es una consideración de honestidad desde la perspectiva del estudiante. Pedimos honestidad a nuestros estudiantes, como en el caso de desaconsejar el plagio y promover buenas prácticas académicas de escritura. Sin embargo, he tratado de proponer la consideración de la honestidad como algo más que simplemente no hacer el mal, sino como algo esencial para el reconocimiento mutuo de la estima; es decir, para que los estudiantes puedan reconocer sus propios logros y también la contribución social útil que pueden hacer a través de estos. Los estudiantes que eligen caminos de deshonestidad cierran su propia capacidad para reconocer sus logros: es una forma de auto-reconocimiento. Esto tiene enormes implicaciones para su bienestar.

Podría parecer que el resultado o la certificación en sí tienen más importancia que lo que ese resultado o certificación le permiten hacer al estudiante. En cambio, sostengo que el enfoque debe estar en las prácticas de relacionarse con el conocimiento y en aplicar ese conocimiento a las necesidades sociales reales.

Lo que es útil aquí es pensar más allá de la distinción «familiar pero más bien gastada» entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa (Hounsell, 2007, p. 103). Ninguna evaluación, en mi opinión, debería servir solo para fines sumativos en forma de certificación. De hecho, la certificación como tal no debe ser un propósito o un fin en sí mismo. La clave está en generar un sentido de que el reconocimiento genuino de la valía de los estudiantes reside en las contribuciones que pueden hacer a la sociedad. Las estructuras teleoafectivas que ayudan a dar forma a las prácticas de evaluación deben ser aquellas centradas en el compromiso y en la aplicación del conocimiento, y hacerlo de manera socialmente justa. Obtener un aprobado o un certificado no es un fin en sí mismo. Por lo tanto, el tema de la honestidad desde la perspectiva de los estudiantes también abarca los otros capítulos, dondequiera que consideremos la importancia del reconocimiento de la estima.

Hay, por lo tanto, también un elemento de reconocimiento del respeto aquí. Como dice Honneth (2014b, p. 48):

No es suficiente concebir que la autonomía se derive únicamente del respeto intersubjetivo a la competencia de los sujetos en la toma de decisiones; más bien, hay que apreciar a los sujetos por sus necesidades particulares y hechos individuales. Solo cuando los ciudadanos vean respetados y reconocidos todos estos elementos de su personalidad podrán actuar con autoestima y comprometerse con sus respectivos caminos de vida.

7

Responsabilidad

Introducción

La evaluación de la justicia social requiere prácticas de *responsabilidad*. En este capítulo, considero la importancia de una responsabilidad auténtica e informada, y cómo esta puede dar forma a las prácticas de la evaluación para la justicia social. Es común hablar en términos de derechos y responsabilidades como dos caras de la misma moneda. Pero en realidad, entendida a través de la lente de la teoría crítica de Honneth, la responsabilidad es, en sí misma, un derecho. Se trata del derecho a ser un miembro informado y activo de un grupo social y, en el contexto de la evaluación, esto significa ser evaluado a través de enfoques y prácticas que permitan a los estudiantes responsabilizarse de su propio aprendizaje.

En este capítulo me centraré en las formas en que los estudiantes deberían tener pleno conocimiento y participación activa en las prácticas de evaluación, de modo que eso les permita tener una responsabilidad auténtica de los roles que desempeñan y, por lo tanto, maximizar sus logros. Este sentido de responsabilidad es importante para la autoestima de los estudiantes y para su lugar dentro de la sociedad. Y esto, en dos niveles. Primero, se refiere al reconocimiento del respeto de Honneth que surge de la comprensión auténtica de las reglas o leyes según las cuales se actúa: en el caso de un contexto de evaluación, las regulaciones y procedimientos que conforman todas las prácticas que se realizan para evaluar. En segundo lugar, se refiere a cómo comprenden los estudiantes las expectativas de la práctica evaluadora: aquí no son tanto las reglas formales cuanto el conocimiento tácito y, en términos de Schatzki, la inteligibilidad práctica, que solo se puede obtener a través de la participación activa.

Se trata de que los estudiantes puedan reconocer las fortalezas y debilidades de su propio trabajo y, por lo tanto, se alineen con la noción de reconocimiento de la estima. ¿En qué medida pueden los estudiantes entender sus logros en un contexto social? ¿En qué medida aprenden a apreciar las contribuciones de los demás? En este capítulo, trataré cada uno de estos niveles, y defenderé que debemos repensar las formas en que evaluamos para dar mayor poder a los estudiantes y, con ese poder, la responsabilidad que les permite ser reconocidos por sus logros.

Los dos capítulos anteriores se han centrado en lo que hace el profesor o calificador. En este capítulo, el enfoque de mis ejemplos se dirige a los estudiantes, aunque es importante subrayar que, al igual que con los conocimientos previos de confianza y honestidad, creo que la noción de responsabilidad debe permear las prácticas tanto de los estudiantes como de los profesores. La importancia de la responsabilidad también se deriva del énfasis del capítulo anterior en la confianza. Porque es en las relaciones de confianza donde es más probable que los estudiantes desarrollen la confianza suficiente «para asumir nuevos desafíos y probar nuevos territorios» (Broughan y Grantham, 2012, p. 49). Del mismo modo, cuando no hay sentido de responsabilidad puede ser más fácil comprometerse con valores como la confianza y la honestidad. Por lo tanto, podemos entender que las formas de responsabilidad que se alinean con la justicia social requieren más que un compromiso superficial con criterios de evaluación o con un papel simbólico para los estudiantes.

Debemos abrir nuestras normativas y procedimientos para poder hacer un escrutinio informado con los estudiantes. Debemos garantizar la adquisición de la inteligibilidad práctica necesaria para completar con éxito tareas complejas de evaluación a través de la participación activa de los estudiantes en los criterios de evaluación. Debemos permitir que los estudiantes sean evaluadores de su propio trabajo, incluyendo la evaluación del trabajo de los compañeros, para que la evaluación y los procesos de aprendizaje estén bajo su control. Debemos permitir que los estudiantes tomen parte en prácticas por las que puedan responsabilizarse de sus acciones. Es ilusorio sugerir que cualquiera puede asumir la responsabilidad de cualquier cosa de la que no tenga experiencia ni pleno conocimiento.

De nuevo, al igual que en el caso de la confianza, encontramos que las prácticas de evaluación general pueden ser muy unilaterales desde la perspectiva del estudiante. Se supone que los estudiantes deben asumir la responsabilidad de sus acciones en la evaluación, y se les anima a ser aprendices autodirigidos, pero a menudo no se les proporcionan los conocimientos, habilidades y oportunidades necesarias para hacerlo.

Este capítulo está dividido en dos partes. Comienzo por examinar el lado formal de las regulaciones y los procedimientos, teniendo en cuenta las relaciones de los estudiantes con estas. Después observo las formas tácitas de conocimiento inherentes a las prácticas de evaluación y, en concreto, considero cómo los estudiantes pueden llegar a ser jueces fiables y responsables de su propio trabajo académico. Como tal, busco enfatizar la naturaleza de la responsabilidad, que es más que otra habilidad transferible, porque está socialmente situada y es socialmente significativa.

Regulaciones y procedimientos

Las regulaciones sobre las que se realiza la evaluación deben tener el mismo carácter universal que los derechos legales de Honneth. Esto significa que podemos, y debemos, considerar los derechos, de evaluación como dados y verdaderos para todos los

estudiantes. No son otorgados por aparentes actos de caridad, buena voluntad o benevolencia, sino que son intrínsecos al ámbito al que se aplican. Honneth usa el ejemplo del bienestar para distinguir entre un derecho legal para obtener ayuda estatal y una situación en la que las personas más pobres están sujetas a los caprichos de los más acomodados (Iorio *et al.*, 2013). De manera similar, en un contexto de evaluación, los diferentes acuerdos para los estudiantes que tienen diferentes capacidades o circunstancias particulares son simplemente una expresión de sus derechos universales, y no deben considerarse como excepciones caritativas.

La poderosa idea que saco de Honneth es que no se trata simplemente de tener ciertos derechos por ley, política o regulaciones, sino que la importancia radica en entender que uno tiene esos derechos, y en ejercerlos. Al hacerlo, uno gana el respeto de poder actuar moralmente dentro de la esfera social. El reconocimiento del respeto es importante porque significa aceptación «como una persona autónoma que tiene el derecho y la competencia para participar en los discursos en los que las personas llegan a un consenso sobre temas políticos y teóricos» (Huttunen, 2007, p. 426). Además, esta es una forma de reconocimiento que,

conlleva considerar a esta persona como una persona responsable de sus propias acciones. Lo opuesto a esto es una actitud paternalista, que niega la libertad de voluntad, autonomía y capacidad para trabajar de manera independiente. El respeto propio surge del reconocimiento de la responsabilidad, que el individuo obtiene en la sociedad civil [comunidad de derechos].

Por lo tanto, para que nuestros estudiantes actúen con responsabilidad dentro de la esfera de la evaluación, tienen que estar verdaderamente informados de sus derechos. Además, traer a Honneth aquí sugiere que lo que denominamos como regulaciones o normativas de evaluación podría considerarse más útil en términos de derechos: pasar de un comportamiento restrictivo a la consecución de logros. Esto resalta la diferencia entre los derechos, en el sentido que pretende Honneth, y el procedimiento por sí solo, ya que el enfoque final está en lo que esos derechos permiten hacer a los individuos, solos y colectivamente. Lo que queda claro de esto es que exige una re-conceptualización radical de las relaciones de poder entre los estudiantes y los profesores. Los estudiantes “entran en el estadio” como agentes activos e informados, no como receptores pasivos a los que se les *realiza* la evaluación.

Por lo tanto, el primer nivel de conocimiento que deben tener los estudiantes, para ser jugadores activos en sus propias experiencias de evaluación, se refiere a las regulaciones y procedimientos formales que afectan a lo que hacen y cómo se juzga su trabajo. Sin embargo, hay relativamente poca investigación sobre las regulaciones de evaluación como tales y, por lo tanto, es difícil saber hasta qué punto los estudiantes tienen un verdadero conocimiento práctico de las regulaciones que atañen a sus experiencias.

Una excepción notable dentro de la literatura de investigación es el trabajo realizado en el marco del Grupo de Trabajo de Clasificación y Evaluación de Estudiantes (SACWG, según sus siglas en inglés) con sede en el Reino Unido, y me refiero a algunos de sus trabajos aquí (p. ej., Stowell, Falahee y Woolf, 2016; Yorke *et al.*, 2008). Aunque estos trabajos no abordan específicamente las actitudes y las experiencias de los

estudiantes, sí que hacen emerger una serie de cuestiones clave.

Las regulaciones de evaluación son un gran desafío: las vidas de los estudiantes pueden verse afectadas por ellos, al igual que la reputación de sus instituciones. Las regulaciones de evaluación son necesariamente complejas, y tienen que lidiar con muchos escenarios y situaciones potenciales. Stowell *et al.* (2016, p. 517) esbozan diez «principios e intereses en conflicto» que sustentan los marcos regulatorios:

- Salvaguardar las normas institucionales.
- Asegurar la coherencia con los principios de crédito académico.
- Asegurar el trato equitativo de los estudiantes.
- Promover la transparencia y la coherencia de la toma de decisiones.
- Acomodar las diferencias entre las diferentes disciplinas.
- Conservar estudiantes y permitir su progresión.
- Apoyar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y la evaluación.
- Proporcionar un grado apropiado de flexibilidad (discreción o «juicio académico»).
- Reducir la carga administrativa.
- Alinearse con la práctica «habitual» en todo el sector.

Desde la perspectiva del estudiante, estos múltiples propósitos pueden no parecer obvios. De hecho, es dudoso el grado en que los estudiantes se comprometen con las regulaciones que conforman el conjunto de prácticas que los evalúan. No parece que haya una forma natural o fácil para que los estudiantes obtengan este conocimiento, ya que solo una pequeña parte de estos se comparten realmente con los estudiantes y, a menudo, solo cuando las cosas van mal. Aunque las regulaciones pueden aparecer publicadas en una página web, eso no garantiza de ninguna manera que los estudiantes las conozcan. Estas regulaciones organizan las prácticas de evaluación, como subraya Schatzki y, por lo tanto, la participación de los estudiantes en esas prácticas es necesariamente limitada si no tienen un conocimiento adecuado de las reglas. De este modo, los estudiantes pueden saber que hay algo llamado supervisión, por ejemplo, pero qué es y cómo se desarrolla en la práctica puede permanecer envuelto en el misterio.

De hecho, Carless (2006, p. 228) señala que, a pesar de tener cierta conciencia de los procedimientos de calificación, como la calificación doble y la supervisión, también existe una «comprensión incompleta de cómo funcionan estos procesos». Por ejemplo, cuando le explicó a un estudiante que solo una muestra de los trabajos se había calificado dos veces, eso llevó al estudiante a expresar «menos confianza en la imparcialidad de la calificación». Aquí podemos suponer que el estudiante está pensando en la supervisión en términos de objetivos de equidad y coherencia, mientras que sirve igualmente al objetivo bastante diferente de la eficiencia administrativa. Por lo tanto, hay un impulso procesal detrás de tales regulaciones, incluso cuando están expresadas en términos de equidad e imparcialidad.

Knight (1995, p. 13) observa que la evaluación nos dice algo acerca de los valores y de los compromisos descritos en las especificaciones del programa y en las declaraciones

de misión: «¿Son retóricas, en beneficio de los auditores y no de los estudiantes?». Las regulaciones de evaluación «reflejan culturas e historias institucionales» (Stowell *et al.*, 2016, p. 515). Por lo tanto, también deben entenderse como construidas socialmente. Como tales, reflejan suposiciones sobre cuestiones clave como la validez, la fiabilidad, la transparencia y la imparcialidad. Así, Stowell *et al.* (p. 517) caracterizan las regulaciones de evaluación como «elaboradas» y a menudo «re-elaboradas» a medida que responden a diferentes perspectivas y a prioridades contrapuestas. Además,

las regulaciones de evaluación son “lugares de compromiso” en el sentido de que se negocian constantemente a través de los procesos normales de toma de decisiones de la academia, donde se ponen en práctica perspectivas e intereses contrapuestos.

Estos intereses contrapuestos se reflejan en los muchos propósitos a los que sirven las regulaciones de evaluación, y no necesariamente todos encajan bien entre sí. Yorke *et al.* (2008) describen cómo «la coherencia y la imparcialidad pueden hacer fuerza en direcciones diferentes» (p. 163). Existe una tensión entre la codificación explícita requerida por la transparencia y la coherencia, y los juicios que pueden aplicarse si ponemos en primer plano la imparcialidad. El dilema esbozado por Yorke *et al.* se refiere a la situación en la que nos encontramos cuando intentamos evocar una comprensión más rica de la imparcialidad. Y así, se puede argumentar que las regulaciones de evaluación operan de manera más justa cuando hay margen para la flexibilidad (Stowell, 2004). Pero el tema es complicado, porque esa misma flexibilidad puede llevar a percepciones de injusticia (Yorke *et al.*, 2008).

Incluso aquí, en el ámbito de las regulaciones formales, puede haber un conocimiento tácito al que los estudiantes no pueden acceder fácilmente. Así lo explica Yorke *et al.* (2008, p. 164):

La flexibilidad añade una dimensión adicional a la complejidad de las regulaciones de evaluación. Esta complejidad, que en parte se deriva de la necesidad de hacerlos herméticos, milita contra la transparencia. Si las regulaciones son complejas para que el personal académico las comprenda y aplique, el desafío de la comprensión parece ser aún mayor para los estudiantes.

Por lo tanto, existe un desafío adicional para que los estudiantes entiendan los fundamentos sobre los que se lleva a cabo la evaluación, que pueden estar lejos de ser obvios. Como explica Boud (2014, p. 21):

Es evidente que el estado actual de la evaluación es, a menudo, un compromiso desordenado entre extremos incompatibles. Comprender la evaluación implica hoy apreciar las tensiones y los dilemas entre las exigencias de fines contradictorios.

Afortunadamente, han pasado ya los tiempos en que los procedimientos de evaluación eran asuntos de un «sustancial grado de secreto» (Boud, 2014, p. 15). Boud sostiene acertadamente que deberíamos dar la bienvenida al paso hacia una mayor transparencia en los criterios y estándares de evaluación, especialmente, en comparación con las prácticas pasadas cuando se consideraba que dichos criterios eran confidenciales y no preocupaban a los estudiantes. Al recordar sus propias experiencias de universitario, Boud escribe:

No se nos informaba de cuáles eran los criterios para calificar, y era confidencial cómo se ponderarían

las diferentes asignaturas en los resultados finales. El jefe del departamento en el que estudié (Lewis Elton) primero dio el paso —entonces atrevido— de divulgar formalmente las ponderaciones de los elementos que conformarían nuestra clasificación el año de mi graduación. La evaluación era un tema secreto de los docentes: no era asunto de los estudiantes comprender la base sobre la que serían juzgados.

Sin duda, muchas instituciones han tratado desde entonces de simplificar sus regulaciones de evaluación, pero una vez más hay múltiples impulsos detrás de estos movimientos, y no todos son coherentes entre sí. Sé de varias universidades que han reconocido que sus reglamentos de evaluación se han vuelto demasiado complicados para que puedan funcionar de manera efectiva. Con el fin de garantizar mejor el cumplimiento de las normativas, se han agilizado y simplificado. Pero esto se hace a menudo en beneficio del profesorado y no de los estudiantes. Tal vez los representantes sindicales estudiantiles tengan alguna aportación que hacer, pero hay poco reconocimiento de que los estudiantes, en general, deban ser informados sobre las regulaciones que configuran sus experiencias de evaluación. De hecho, los profesores y la junta directiva a menudo presentan las regulaciones como una protección contra las quejas de los estudiantes en lugar de posibilitar las mejores experiencias de aprendizaje posibles.

Pero, volviendo al punto sobre los diferentes propósitos que pueden cumplir las regulaciones, resulta que puede haber una variación considerable entre instituciones, con énfasis mayores o menores en diferentes lugares. También hay variaciones dentro de las instituciones, ya que las regulaciones se modifican para reflejar los cambios en los valores institucionales y en la construcción social de las normas. Este es un asunto sorprendente desde la perspectiva del estudiante, especialmente cuando significa que «el mismo rendimiento académico podría ser “exitoso” bajo un sistema regulatorio, pero no bajo otro» (Stowell *et al.*, 2016, p. 528). Además (p. 521),

está claro que hay una serie de reglas diferentes para aprobar módulos y una variedad de razones posibles para cada postura. Es difícil evitar la conclusión de que un mismo rendimiento académico puede servir para aprobar un módulo en un departamento/institución, pero se puede clasificar como un “suspense” en otro.

Así vemos la manera en que las reglas, según Schatzki, ayudan a dar forma a diferentes prácticas locales. Yorke *et al.* (2008) también encontraron una variación considerable entre las instituciones en el Reino Unido. Por ejemplo, los criterios de ponderación e inclusión para lo que cuenta en la clasificación de honor podrían diferir entre las instituciones⁵. Yorke *et al.* (2008) describen el carácter «enigmático» de las variaciones en los reglamentos de la clasificación de honor entre distintas instituciones, con pocas razones claras que justifiquen los sistemas que se utilizan.

Las regulaciones de evaluación son importantes para cada uno de los estudiantes porque afectan a sus vidas y también porque reflejan los valores de la institución. Aunque la simplificación de las regulaciones para hacerlas más accesibles sea un avance positivo, puede haber otros motores de cambio menos benignos. Por ejemplo, muchas instituciones han tratado de atraer a un gran número de estudiantes extranjeros de posgrado —que pagan cuotas considerables— al mismo tiempo que cambian las

regulaciones para poner en desventaja a estos grupos. En concreto, negar a los posgraduados la oportunidad de volver a cursar una materia que suspendieron (cosa que me parece muy injusta y cuestionable desde el punto de vista educativo y que retomaré en el **capítulo 8** cuando discuta la relación entre el fracaso y el aprendizaje). Y, sin embargo, las reglas que rigen este sistema se han reforzado con el tiempo, no en respuesta a las necesidades de los estudiantes, sino como un medio para controlar el flujo de recursos en los *negocios* de la universidad.

Un impulso similar ha llevado a la introducción de una política de «listo para sentarse» (*Fit to sit*) en muchas instituciones. Esto eleva una forma instrumental de responsabilidad en los estudiantes de una manera muy superficial y potencialmente injusta. La política de «listo para sentarse» se ha convertido en un nuevo reglamento de moda por el cual, si un estudiante se «sienta» para hacer un examen, se considera que está en condiciones de hacerlo, al igual que si envían un trabajo final, se considera que han estado en condiciones de realizar dicho curso. Está pensado como un buen remedio para el aparentemente aumento de solicitudes de exención de un examen por parte de los estudiantes debido a circunstancias atenuantes o especiales (enfermedad, etc.). En lugar de este procedimiento de solución rápida, sería más útil considerar las razones subyacentes al aumento de tales solicitudes.

La distinción importante que debe abordarse es si este aumento en las solicitudes se debe a un aumento de las circunstancias que requieren una consideración especial (un aumento en el estrés de los estudiantes, mayor carga financiera, la prevalencia de problemas de salud mental) o es debido a una ansiedad por los resultados que lleva a los estudiantes a perseguir cualquier fin disponible para ayudar a su causa. Si es lo primero, entonces «listo para sentarse» es simplemente cruel, y castiga a quienes lo intentan, pero no pueden hacer frente a las tareas de evaluación en circunstancias difíciles. Si es lo último, entonces «listo para sentarse» no aborda el problema de raíz, sino que solo lo envuelve con un nuevo reglamento.

Vuelvo de nuevo a dos puntos importantes. El primero son las expectativas poco realistas de los estudiantes de una calificación exacta, y la frecuente falta de adecuación de estas expectativas al tipo de tareas de evaluación que se realizan en la educación superior. Esta expectativa de precisión lleva a una mayor ansiedad por la evaluación, ya que parece que hay mucho más en juego en un sistema pseudocompetitivo. El segundo, y cada vez más importante, es el reconocimiento erróneo que concibe la calificación como un logro, en lugar de considerarla como el compromiso con un conocimiento socialmente útil. La preocupación acerca de por qué los estudiantes puedan manipular las oportunidades de evaluación habla de un fenómeno mucho más preocupante en el que, si los estudiantes lo están haciendo, en realidad están socavando su propio sentido de la autoestima.

Como sostiene Bols (2012, p. 4), es poco probable que los propios estudiantes estén motivados para aprender sobre los procedimientos de evaluación si consideran que la evaluación no es más que «un obstáculo que deben superar para obtener una calificación». Aquí tenemos pruebas claras del significado completo del reconocimiento

del respeto, que posiciona a un individuo para que pueda ocupar su lugar dentro del mundo social. En un contexto de evaluación, los estudiantes deben reconocer que tienen un papel más importante que desempeñar que el simple hecho de ser víctimas pasivas de sistemas de evaluación distantes.

Lo que está en juego aquí es la diferencia entre los estudiantes como participantes activos en sus experiencias de aprendizaje y los estudiantes como simples consumidores (Bols, 2012). En un estudio que realicé con Mark Huxham, intentamos *compartir el control* con los estudiantes para el diseño de un módulo que debían estudiar, incluida su evaluación.

Una de las mayores sorpresas para estos estudiantes fue la medida en que los reglamentos y los procedimientos guiaron (¿restringieron?) las acciones de los profesores (McArthur y Huxham, 2011). Nos dimos cuenta de lo poco conscientes que son de las limitaciones que enfrentamos los profesores, como pasar por las juntas o comités apropiados para su aprobación y tener que cumplir con los requisitos reglamentarios. En sus mentes había una diferencia de poder entre nosotros (que tenemos todo el poder) y ellos (que casi no tienen). Sin embargo, al reconocer las limitaciones que tenemos nosotros, estos estudiantes pudieron negociar para asumir más responsabilidad por ellos mismos. Por lo tanto, el cambio en las relaciones de poder necesario para que los estudiantes sean participantes plenamente informados de las prácticas de los reglamentos de evaluación implica más que un simple intercambio entre el tutor y el estudiante. Se trata de las relaciones de los estudiantes con una organización grande y compleja, en la que están en juego múltiples y, a veces contradictorias, prácticas de conflicto. Por ejemplo, pedimos a los estudiantes que sean estudiantes independientes y críticos, y al mismo tiempo les imponemos normas para dirigir y controlar su comportamiento.

Las regulaciones de evaluación reflejan formas de conocimiento explícito que pueden codificarse, pero aun así reflejan prácticas sociales complejas, configuradas a través de la negociación y el compromiso. Por lo tanto, pueden surgir tensiones, sobre todo cuando consideramos los diferentes fines a los que las regulaciones pueden servir simultáneamente, como fue descrito anteriormente por Stowell *et al.* (2016). Esto explica que pueda haber una tensión entre la coherencia y la flexibilidad. El conocimiento codificado, sin margen para la interpretación y el juicio, se vuelve frágil y potencialmente cruel. Sentarse en las juntas de evaluación, tratar de aplicar las regulaciones y considerar la equidad individual de los estudiantes, puede llevar frecuentemente a los profesores a «tensiones irresolubles entre estas responsabilidades» (Stowell, 2004, p. 502). La solución no es que haya más regulaciones, o rápidas soluciones instrumentales como «listo para sentarse».

Nunca conseguiremos regulaciones que puedan promover de manera justa el aprendizaje y fomentar la justicia social individual y colectiva hasta que permitamos que nuestros estudiantes sean totalmente responsables, de manera auténtica y significativa, de sus propias prácticas de aprendizaje y evaluación. Esto implica un cambio fundamental en el pensamiento acerca de qué es la evaluación y un cambio fundamental

en la concepción del poder y de la confianza en nuestras relaciones.

Conocimiento de las prácticas de evaluación y de las expectativas de los estudiantes

Sambell *et al.* (2013, p. 1) plantean y responden una pregunta sencilla:

¿Por qué los estudiantes buenos y concienzudos caen en los obstáculos de la evaluación? Parece que no entienden lo que se supone que deben hacer.

Del mismo modo, hacen otra pregunta familiar para muchos de los que evalúan el trabajo de los alumnos: «¿Con qué frecuencia leo una buena paráfrasis de lo que está en los textos clave cuando realmente lo que quiero saber es lo que ha hecho ese alumno con el tema?». Sadler (2014b, p. 152) también observa la situación habitual de estudiantes que «se centran en el tema en sí, en lugar de en lo que se debe hacer con él» y, como consecuencia, se sorprenden y se desaniman cuando no logran un buen resultado. El conocimiento requerido aquí, para entender lo que se supone que deben hacer, es bastante diferente del conocimiento de las regulaciones y de las normas discutidas en el apartado anterior. En términos de Schatzki, se trata de comprender cómo adquieren los estudiantes la inteligibilidad práctica para decidir qué tiene sentido hacer.

Una de las razones por las que a los estudiantes les resulta tan difícil saber qué se espera de ellos es que gran parte de este conocimiento es tácito, y suele estar ligado —en las prácticas sociales— a las tareas de evaluación. El conocimiento tácito es un aspecto definitorio de las prácticas sociales, ya que el conocimiento se negocia y se forma a través del acto de participar en tales prácticas, en lugar de estar contenidas en formas estrictas. Por lo tanto, tal conocimiento también puede ser muy difícil de adquirir para un recién llegado o un forastero. Sin una comprensión de cómo se llevará a cabo la calificación, o de cuáles son los propósitos de la evaluación, las posibles acciones que podrían parecer razonables para los estudiantes pueden estar equivocadas. Por ejemplo, puede parecer razonable memorizar una lista de hechos, tomar notas detalladas de un libro en particular o seguir leyendo los apuntes de clase, pero, ¿qué pasaría si la evaluación tuviera como objetivo una forma diferente de relacionarse con el tema? Los estudiantes pueden sentir sorpresa, e incluso rechazo, si todo ese trabajo parece no servir para nada y, además, no obtienen buen resultado en la evaluación, porque lo que pensaron que tenía sentido no era lo que realmente se pedía. Pero esta no es una forma de conocimiento que pueda «entregarse» o «transmitirse» sin más; es el conocimiento de una práctica social que se produce al participar en esa práctica.

Es importante recordar que una perspectiva pedagógica crítica insiste en que no veamos a los estudiantes como pasivos en este sentido. No se trata de que ellos simplemente sepan qué quiere el profesor y lo reproduzcan fielmente. Más bien, se trata de que los estudiantes desarrollen su propia capacidad de juicio y la capacidad de reconocer que el trabajo, tanto el suyo como el de otros estudiantes, es socialmente útil.

Esto, así pues, se alinea con el reconocimiento de la estima de Honneth. El reconocimiento de la estima se relaciona con las habilidades y los logros de los individuos, por lo que tiene un carácter de individualidad, y también con las formas en que estos contribuyen al bien social. Por lo tanto, aquí se pueden extraer dos ideas poderosas sobre la evaluación: la primera es la capacidad de los estudiantes para identificar por sí mismos el valor de sus logros; la segunda es la asociación de tales logros con la utilidad social en sus muchas formas, y no simplemente con un imperativo económico o instrumental.

De la misma manera, el simple hecho de compartir los criterios de calificación con los estudiantes, como se ha ido convirtiendo en una buena práctica, no ayuda a resolver este dilema de lo que realmente se espera. Publicar estos criterios en un manual del curso o en una página de *entorno de aprendizaje virtual*, es una forma de conocimiento no contextualizada que niega el conocimiento más completo que procede del compromiso auténtico. Incluso a los estudiantes que leen este material no se les da ningún contexto para entenderlo.

¿Cómo sabe un estudiante, por ejemplo, cómo usar los resultados del aprendizaje y los criterios de evaluación? Dicen cosas diferentes: ¿Cómo se interrelacionan? ¿Cuáles deberían seguir? Las respuestas a estas preguntas no son objetivamente obvias.

De manera similar, hemos sido testigos de algunos cambios bien recibidos en la política y en la práctica de evaluación en los últimos años, sobre todo el paso de la calificación referida a una norma, a la calificación referida a un criterio. Pero no está claro cuánto entienden los estudiantes este importante cambio y, ciertamente, las pruebas son irregulares en cuanto a la medida en que los estudiantes se implican auténticamente en los criterios que sustentan la calificación basada en criterios.

Los estudiantes se encuentran en un estado continuo de procesamiento de la información que tienen sobre la evaluación en términos de percepciones de justicia. De este modo, pueden surgir profundos sentimientos de injusticia si los estudiantes llegan a percibir que tanto sus resultados como los de otros son diferentes de sus expectativas. Nesbit y Burton (2006, p. 656) se dieron cuenta de que los estudiantes hacían «cálculos de equidad» sobre las calificaciones que recibían otros, y esto también influía en sus percepciones de lo justa que era la evaluación:

Las discrepancias percibidas entre los resultados esperados y reales pueden llevar a percepciones negativas sobre la imparcialidad o justicia del resultado obtenido y sobre la imparcialidad de los procesos utilizados para tomar decisiones sobre los resultados.

El problema con estos «cálculos de equidad» es que los estudiantes los hacen frecuentemente sin una comprensión clara de la base sobre la que se han dado las calificaciones, es decir, sin un conocimiento real de los criterios de calificación. En un proyecto exploré las experiencias de los estudiantes que suspendían repetidamente los exámenes, y descubrí que tales estudiantes a menudo pensaban que aprobar era una cuestión de buena suerte, en lugar de un resultado que estaba bajo su control, o del que eran responsables. No conectaban su calificación con el incumplimiento de ciertos criterios. Un suspenso significaba haber tenido mala suerte ese día o, tal vez, que les

hubieran hecho las preguntas equivocadas. Volver a hacer el examen implicaba tener mejor suerte otro día, en lugar de suponer un cambio en su compromiso con la tarea de evaluación.

No deberíamos criticar a los estudiantes por estas opiniones y suposiciones si no brindamos adecuadamente las oportunidades para un enfoque más significativo de las evaluaciones. Boud (2014, p. 23) sostiene que no debemos considerar a los estudiantes como partes pasivas del proceso de evaluación «sino como agentes conscientes y pensantes de su propio destino». Se pregunta: «¿Cómo puede influir la agencia (*agency*) de los estudiantes en los procesos de retroalimentación?». Pero el tema de la agencia estudiantil es en sí mismo problemático. Puede haber numerosas barreras y limitaciones a las que se enfrentan los estudiantes que los profesores nunca lleguen a ver. Recuerdo el relato de Broughan y Grantham (2012, p. 45) de un estudiante de primer año que se fue, después de solo seis semanas «sintiéndose aislado, inseguro y tambaleándose en un ambiente poco acogedor». Tales historias no son infrecuentes. Por lo tanto, cuando consideramos el conocimiento tácito que los estudiantes necesitan para asumir la responsabilidad de sus prácticas de evaluación, debemos pensar en la naturaleza y en la salud de nuestras relaciones con los estudiantes y en las suyas entre sí para lograr un progreso auténtico. Como sostiene Boud (p. 39):

Los estudiantes deben salir de la universidad equipados para autoevaluarse a lo largo de su vida profesional [...]. Muy a menudo, la evaluación dirigida por el profesorado anima a los estudiantes a depender del profesor o de los examinadores para tomar decisiones sobre lo que saben, y no aprenden de manera efectiva a poder evaluarse por sí mismos.

Adquirir el tipo de conocimiento tácito necesario para este tipo de responsabilidad social también plantea que el paso que se ha dado en los últimos años hacia un tipo de evaluación cada vez más continua podría no ser del todo beneficioso. De hecho, Boud (2014, p. 16) sugiere que se ha perdido mucho en el sentido de creer que todo lo que hacen los estudiantes deba «contar» en sus calificaciones finales: «La confianza en que el trabajo propuesto por los profesores necesariamente valdrá la pena ha desaparecido en una economía de calificaciones». También se pierde de vista cualquier motivo para realizar la evaluación que no sea para las calificaciones, aunque las calificaciones por sí mismas pueden llevar a una forma muy superficial de reconocimiento.

El problema con el conocimiento tácito es que es difícil de procesar y, sin embargo, en la cultura dominante, con su énfasis en la auditoría y en asegurar la calidad, el deseo de someter todo a un sistema de procedimientos es grande. Como observan Rust, Price y O'Donovan (2003, p. 148), en los debates sobre el establecimiento de estándares claros, a menudo existe «la implicación de que, si todo se explicitara, eso sería suficiente para establecer estándares». Pero no es así como se adquiere el conocimiento tácito. En efecto, solo se puede adquirir de manera significativa mediante la participación en las prácticas sociales a las que se refiere. Según esto, los estudiantes deben participar en las prácticas que fomentarán su *alfabetización* en el proceso de evaluación, para darles acceso a los componentes de sus prácticas, como la inteligibilidad práctica que ayuda a dar sentido a las cosas.

Tal alfabetización, al igual que sucede con otras formas de alfabetización (lingüística, académica o digital) es un proceso que lleva tiempo y requiere una práctica considerable (Margaret Price en Bols, 2012). Implica un conocimiento más complejo que la cantidad de referencias que se espera que un estudiante use, o el diseño de una tarea. A medida que los estudiantes se vuelven más competentes en tal conocimiento, están en una mejor posición para trabajar junto con el profesorado para garantizar que «el proceso de evaluación funcione bien» (Margaret Price en Bols, 2012, p. 17). Price continúa afirmando que esto puede incluir tomar decisiones informadas y que los estudiantes sean activos en la toma de decisiones basadas en recursos escasos.

Desarrollar la inteligibilidad práctica de la evaluación

Hay varias formas de apoyar a los estudiantes para que adquieran un conocimiento tácito sobre la evaluación y así ser capaces de asumir la verdadera responsabilidad de sus propios logros. Estos enfoques van desde trabajar con los criterios de calificación hasta llevar realmente a cabo la evaluación o determinar cómo podría ser esa evaluación. En cada uno de ellos hay un replanteamiento del *locus* de poder en las relaciones entre los estudiantes y el profesorado y, de hecho, en cómo los estudiantes están situados en relación a su propio trabajo.

En los últimos años se ha incrementado el uso de ejemplares⁶ como medio para permitir que los estudiantes comprendan este conocimiento tácito sobre la naturaleza de la calidad en el trabajo evaluado. Aquí el trabajo de Sadler (p. ej., 1987, 1989, 2002, 2005, 2010a) ha sido particularmente importante. El punto realmente útil que obtener de este trabajo con ejemplares es que nuevamente enfatiza la importancia de la participación. No es suficiente dar a los estudiantes ejemplos del trabajo de otros estudiantes, como tampoco es suficiente darles una copia de los criterios de calificación. Más bien, es el compromiso activo con dicho trabajo, idealmente en una conversación con el tutor y otros estudiantes, lo que es clave para que los estudiantes adquieran esta visión crucial de lo que cuenta como «calidad»; y sobre esta base es como pueden responsabilizarse de su propio trabajo. También se trata de garantizar que los estudiantes tengan un claro sentido teleológico de las razones para realizar una tarea o un proyecto en particular: ¿Cuál será el resultado final deseado? Solo cuando aprecian el resultado final, los estudiantes pueden tomar decisiones informadas sobre lo que tiene sentido hacer a continuación.

En el contexto de la evaluación, «los ejemplares transmiten mensajes que nada más puede transmitir» (Sadler, 2002, p. 136), pero solo si se comprenden en términos del compromiso activo de los estudiantes con ellos. Por lo tanto, es el proceso de hacer juicios lo que define las prácticas en torno al uso de ejemplares. Los estudiantes no solo reciben ejemplos de un buen trabajo, sino que también se les enseña una variedad de trabajos que se consideran de diferente calidad. Esto es mucho más rico y más auténtico que una simple rúbrica o una tabla de calificación.

Con el tiempo, los estudiantes pueden convertirse en buenos conocedores del trabajo de calidad. Pero añadiría dos cosas a la literatura actual sobre los ejemplares. La primera es que claramente debemos considerar las implicaciones temporales de esta forma de aprendizaje sobre la evaluación. No encaja fácilmente con los sistemas altamente modularizados y, en cambio, funciona mejor cuando hay algún patrón de continuidad mediante el que los estudiantes pueden continuar desarrollando y aplicando su alfabetización en la evaluación. Lanzar múltiples y diversas formas de evaluación a los estudiantes en nombre de la variedad, puede llevar mucho tiempo hasta que se llegue a obtener todo el conocimiento necesario sobre lo que se espera en cada forma de evaluación. Por lo tanto, mientras nos vamos alejando del predominio de los trabajos y exámenes tradicionales, no debemos subestimar el desafío que supone el que los estudiantes sepan qué se espera de las diferentes formas de evaluación.

En segundo lugar, en términos de una evaluación que tiene como perspectiva la justicia social y el garantizar que los alumnos estén situados para experimentar el reconocimiento de la estima, debemos asegurarnos de que nuestra comprensión de la calidad académica también esté socialmente situada. Esto significa que el conocimiento que valoramos es un conocimiento que tiene una utilidad social más amplia. Esto no debe confundirse con intereses económicos estrechos y se aplica por igual a las artes, a las humanidades y a las asignaturas STEM. ¿El ejercicio de composición del estudiante de música será realmente bello? ¿El estudiante de contabilidad está desarrollando un sentido ético de la práctica profesional? ¿Piensa el estudiante de historia en términos de formas inclusivas de investigación? ¿Entiende el estudiante de ingeniería el contexto social en el que se está construyendo un nuevo puente o un edificio de oficinas?

Al implicarse en el trabajo de otros estudiantes a través de ejemplares, los estudiantes desarrollan la capacidad de juzgar también su propio trabajo. Fundamentalmente, involucrarse con ejemplares puede permitir a los estudiantes comprender las estructuras teleoafectivas de sus tareas de evaluación; por lo tanto, en términos de Schatzki, están capacitados para prever el propósito final, y valorarlo como algo positivo. Dicha autoevaluación es crucial y «sustenta la capacidad de un individuo para un pensamiento independiente, reflexivo y capaz de asumir la responsabilidad de las propias acciones» (Sambell *et al.*, 2013, p. 121). Para ser claros, una vez más no estamos hablando de esa responsabilidad simplemente como de una *habilidad blanda* o de una habilidad universitaria que se espera haber desarrollado al terminar la carrera. Debe estar más estrechamente vinculada con un rol social útil en la forma prevista por la teoría crítica y la pedagogía crítica.

Debemos ser cautelosos al fomentar disposiciones de cumplimiento o conveniencia con respecto a los futuros roles económicos y sociales de los estudiantes. En su lugar, debemos demostrar que valoramos la criticidad auténtica, de manera que formemos universitarios capaces de cuestionar el *statu quo* y las formas principales de vivir y estar en la sociedad. Por lo tanto, se trata de que los estudiantes tengan un rol más crítico con respecto a las prácticas de evaluación para alimentar las disposiciones y capacidades para negociar de manera crítica las injusticias sociales.

La retroalimentación sobre su trabajo debería ofrecer ricas oportunidades para que los estudiantes se responsabilicen más de su aprendizaje continuo. Algunos profesores expresan su frustración porque los estudiantes se quejan de la calidad de los comentarios, pero resulta que después los estudiantes no recogen sus trabajos o tareas ni leen los comentarios hechos. El problema aquí radica en el tipo y en el momento en que se hace la retroalimentación. Para que los estudiantes puedan responsabilizarse de verdad, dicho feedback debe darse de forma dialógica, de modo que fomente el compromiso, la conversación y la aplicación. La retroalimentación sobre las tareas o exámenes al final del curso tiene un uso potencial limitado en términos de aprendizaje futuro, a menos que se creen puentes entre los cursos y entre los programas.

Los profesores tienen la responsabilidad, desde la perspectiva de la justicia social, de proporcionar un tipo de información que rete a los estudiantes y promueva el aprendizaje futuro, en lugar de simplemente justificar una calificación. Además, los estudiantes que asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje no solo reaccionan a la retroalimentación, sino que la utilizan en un diálogo constructivo con su propio aprendizaje y con las formas en que abordan el compromiso con el conocimiento.

Mark Huxham y yo hemos explicado la relación entre retroalimentación y responsabilidad en estos términos (McArthur y Huxham, 2013, p. 95):

Debemos entender la retroalimentación como una pieza de conocimiento, con todas las virtudes y el respeto que merece. Si los estudiantes deben poder participar activamente en la retroalimentación, para ser parte de un diálogo, entonces esa retroalimentación no puede presentarse, o considerarse, como una declaración canónica estática. Al pensar en ella en términos de conocimiento para ser discutido e interactuado por ambas partes, también introducimos la noción de que es dinámica y discutida: no es solo que los estudiantes tengan derecho a cuestionar la retroalimentación, sino que tienen la responsabilidad de determinar por sí mismos su validez, utilidad e implicaciones.

Por lo tanto, la respuesta a la insatisfacción de los estudiantes con la retroalimentación sería no estandarizarla o no emplear trucos para resaltar los llamados ejemplos de retroalimentación. Más bien, lo que se necesita es construir auténticamente ese vínculo entre la retroalimentación y las capacidades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de los caminos futuros de su propio aprendizaje. Volveré a este punto más adelante en el **capítulo 8**, cuando considere las formas en que los estudiantes adquieren confianza para aprender de sus errores o malentendidos y usarlos positivamente para promover su compromiso con el conocimiento complejo.

El compromiso activo de los estudiantes con la evaluación, con el fin de fomentar la responsabilidad, también puede desarrollarse a través de la evaluación de compañeros y la autoevaluación. Aquí el proceso es similar al uso de ejemplares, que comentábamos anteriormente. De hecho, la autoevaluación y la evaluación hecha por compañeros posiblemente funcionen mejor si se combinan con el compromiso que produce la presentación de un ejemplar. Los estudiantes necesitan esta capacidad de autoevaluación para asegurarse no solo de que no son actores pasivos en las prácticas de evaluación, sino también para asegurarse de que no se desarrollen como ciudadanos pasivos.

De nuevo, si recordamos la idea de reconocimiento de la estima que se describe en el **capítulo 3**, lo importante es *reconocerse a sí mismo* como persona de valor y capaz de

hacer contribuciones positivas dentro del grupo social; y no solo siendo reconocido como tal por otros. Esta es una capacidad que debe desarrollarse con el tiempo y ser una de las cualidades clave con las que un estudiante abandona la universidad. Como Boud (2014, p. 25) sostiene:

La autoevaluación, por lo tanto, debe verse como un indicador de lo bien que los estudiantes están siguiendo el desarrollo de la capacidad para juzgar su propio trabajo.

Una idea que complementa lo anterior es la de la evaluación ipsativa (G. Hughes, 2011, 2014, 2017). La *evaluación ipsativa* es aquella en la que el trabajo de los estudiantes no se juzga en función de criterios externos, sino de su propio trabajo anterior. Por lo tanto, se asemeja a la noción de «marca personal» en las actividades deportivas (G. Hughes, 2017). Tales juicios pueden ser hechos tanto por los propios estudiantes como por sus profesores. La evaluación ipsativa puede, por lo tanto, proporcionar una fuerte motivación para todos los estudiantes, no solo para aquellos que ya lo están haciendo bien o que ya han comprendido la materia. Si los estudiantes aprenden cómo juzgar su propio trabajo, como sostiene Boud, entonces un enfoque ipsativo ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para hacer esto:

La retroalimentación positiva informa al alumno de cómo ha progresado desde la evaluación anterior, y cómo ha sido de efectiva la respuesta a la retroalimentación (G. Hughes, 2011, p. 354).

Lo que es crucial aquí es la práctica de reflexionar sobre el propio aprendizaje y también la capacidad de evaluar el cambio, el desarrollo o la falta de este (un punto que trataré más adelante en el siguiente capítulo). Muy a menudo algunos estudiantes, especialmente aquellos que luchan, confunden el esfuerzo con el rendimiento.

Recordando el trabajo anterior que hice con estudiantes que suspendían repetidamente, la historia desgarradora de sus experiencias es la de la auténtica confusión que sentían cuando les devolvían otro mal resultado, a pesar de haber trabajado *muy duramente*. Para ellos no es obvio hacerse una pregunta diferente sobre su propio trabajo, ¿entendiendo algo ahora que no había entendido antes?

Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje significa que los estudiantes deben desarrollar y fomentar la capacidad de pensar reflexivamente y de forma crítica sobre su propio trabajo. Dicha reflexividad es inherente a las nociones de la teoría crítica de la justicia social y, en particular, a ser capaz de separar la verdad de la mera apariencia, lo sustancial de lo accidental. Sin experiencia en autoevaluación, «los estudiantes podrían abandonar nuestros módulos, e incluso la propia universidad, habiendo aprendido a confiar casi exclusivamente *en otros* para hacer juicios y evaluaciones en su nombre» (Sambell *et al.*, 2013, p 122, en cursiva en el original).

Los estudiantes no podrán apreciar que la responsabilidad, en su sentido social más amplio, es inherente a sus prácticas de evaluación si no son capaces de desarrollar la capacidad de evaluar sus propios logros. Si los estudiantes tienen que asumir esta verdadera responsabilidad, entonces la evaluación,

debe contribuir a que los estudiantes desarrollen la confianza y las habilidades necesarias que les permitirán gestionar su propio aprendizaje y evaluación. La comprensión no es suficiente; mostrar que pueden realizar ciertas tareas tampoco es suficiente. Los principiantes deben ser capaces de llegar a ser

cada vez más sofisticados al juzgar su trabajo. En particular, necesitan poder hacerlo cuando trabajan de manera efectiva con otros, para ayudarse mutuamente en su aprendizaje y desarrollar mutuamente un juicio informado (Boud, 2014, p. 29).

Sin embargo, esto no debería confundirse con una forma de evaluación ipsativa que se ha afianzado en los círculos de educación superior, la noción instrumental de *obtención de aprendizaje*. Aquí el significado es muy diferente al que evoca el trabajo de Hughes. Vinculados a la cultura de la auditoría y la mercantilización de la educación superior, algunos defensores de la idea de aprendizaje aspiran a tener un sistema de medida que pueda *probar* que el aprendizaje ha ocurrido y que la universidad ha hecho su trabajo. Esto es muy diferente del sentido del desarrollo de los estudiantes que internalizan esta capacidad para reflexionar y revisar su propio aprendizaje. Una forma instrumental dirigida a conseguir un sistema de medida más eficiente privilegiará necesariamente ciertas formas de aprendizaje y de experiencia sobre otras. Y como ya subrayé, es probable que el tipo de compromiso con el conocimiento que apoya una mayor justicia social sea complejo y no se pueda medir fácilmente. Tal conocimiento también se hará evidente, y cambiará con el tiempo.

En el caso de la evaluación hecha por compañeros, vemos otro cambio en la relación de poder entre los participantes en la actividad de evaluación. El trabajo en este campo muestra que, inicialmente, los estudiantes pueden tener un exceso de confianza en el juicio de sus profesores y poca confianza en sus propias habilidades de evaluación y en las de sus compañeros. El estudio de McConlogue (2012) descubrió que las calificaciones realizadas por un tutor son el «criterio de referencia» en la mente de muchos estudiantes. Wilson, Diao y Huang (2015), encontraron la misma tendencia, y los estudiantes expresaron muy poca confianza en la capacidad de otros estudiantes para calificar de manera justa. El calificador académico es visto como el profesional y el estudiante como un aficionado ligeramente sospechoso. Pero si creen que los estudiantes son incapaces de evaluar un trabajo, ¿cómo creen que ellos mismos están en condiciones de producir un trabajo *para* ser evaluado? Las mismas prácticas de juicio se aplican a ambos.

El problema está en la manera en que los estudiantes conciben las responsabilidades del que califica. Un tema importante dentro de las actitudes de los estudiantes parece ser que consideran que calificar es algo objetivo y que existe algo así como la calificación “correcta” (esto también lo hemos abordado ya en el **capítulo 6**, a propósito de la honestidad).

McConlogue (2012, p. 116) utilizó un sistema de múltiples compañeros evaluadores más la calificación de un tutor para mostrar a los estudiantes la posible variabilidad de las calificaciones. Esto sorprendió a muchos:

Los calificadores múltiples y las calificaciones medias son una práctica común en la PA [evaluación hecha por compañeros, por sus siglas en inglés]; lo que es menos común es devolver *todas* las notas y los comentarios [...] por lo que los estudiantes vieron incoherencias en la calificación. Les adelanté que esta sería una experiencia nueva y quizás inquietante para los estudiantes, lo que provocaría quejas sobre las calificaciones.

McConlogue descubrió que ver múltiples calificaciones hacía que los estudiantes

cuestionaran el proceso. Un estudiante tuvo claro que no lo habría hecho si solo le hubieran presentado la nota media derivada de todos los que habían calificado (2012, p. 118):

Si solo hubiera visto la calificación general, probablemente no la habría cuestionado. Entonces, tal vez sea una cosa en que pensar, calcular la media, pero, en realidad, no poner las diferentes calificaciones. Porque si [el tutor] me hubiera dado esa calificación, habría estado feliz con eso, pero como había visto todo lo demás, estoy pensando [...] bueno, espera un minuto.

En este estudio se hizo evidente para los estudiantes que podría haber variedad de calificaciones para un mismo trabajo y, además, que no podría haber «ningún patrón claro en las calificaciones». McConlogue explica (p. 120):

Para muchos estudiantes, esta fue quizás la primera vez que vieron una serie de calificaciones distintas y se enfrentaron a la subjetividad en el proceso de calificación. Creo que los estudiantes habrían aceptado las calificaciones de los compañeros más fácilmente si solo se devolviera la calificación media a los estudiantes, una práctica común en la evaluación hecha por compañeros (PA), pero esto evitaría el problema de calificar los caprichos.

Para estos estudiantes, la variabilidad de las calificaciones —y cómo esto impactó en la media final que recibieron— era claramente un problema de justicia. Su respuesta era procedimental: «Seguía existiendo la firme convicción de que más criterios de evaluación y descriptores de calificación más explícitos conducirían a una calificación “objetiva”» (p. 118). McConlogue reconoce que «aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la subjetividad en la calificación puede estar abriendo la caja de Pandora, ya que implica un cambio de poder del tutor a los estudiantes que hará que se impliquen más en las decisiones de evaluación y, posiblemente, las critiquen» (p. 121). Pero también espera que,

al desafiar las suposiciones de los estudiantes de que la calificación es objetiva, podamos desarrollar su sentido del valor de su trabajo, ayudándolos a formular y defender juicios sobre su propio trabajo y el de los demás.

Los compañeros y la autoevaluación han recorrido un largo camino desde los primeros días en que había una «fijación con las cifras» y la legitimidad de estas actividades se basaba en poder demostrar cuantitativamente que las calificaciones que hacían los estudiantes podían ser tan fiables como las que hacían los tutores y profesores (Stefani, 1998). Pero como se dijo en el capítulo anterior, la fiabilidad de las calificaciones de los tutores, en muchas de las formas de evaluación apropiadas para la educación superior, y cuando se consideran sobre esquemas de calificación altamente diferenciados, es muy variable. Ha transcurrido algún tiempo desde el trabajo pionero de Nancy Falchikov (1986) para que se aceptara el mensaje de que el punto de la evaluación entre compañeros y la autoevaluación no reemplaza a la calificación de los tutores, ni es una estrategia conveniente que ahorra trabajo.

El punto importante de la evaluación hecha por compañeros y de la autoevaluación es que la participación en las prácticas de evaluación le permite a uno saber mejor qué se pide de esas prácticas al desarrollar su propio trabajo.

Otra forma de participación en la evaluación viene con la participación del estudiante en la selección y el establecimiento de la evaluación y/o de los criterios con los que se

evaluará. Deeley y Bovill (2017) cuentan cómo participaron los estudiantes en la selección de títulos de los trabajos y en la co-creación de los criterios de calificación. De hecho, Stefani (1998, p. 345) sostiene:

Si los estudiantes no se implican en el proceso de establecer criterios para la evaluación de las principales tareas de aprendizaje, ¿cómo puede el profesor estar seguro de que los estudiantes entienden los criterios de evaluación que se les imponen?

Stefani pide un «consenso» entre el profesorado y los estudiantes sobre los objetivos de cualquier tarea de evaluación y que se trabaje por lograr interpretaciones compartidas de cualquier criterio de calificación. Aquí vemos un movimiento que va hacia la consideración del profesorado y de los estudiantes como socios iguales en el proceso de evaluación; ninguno asume un papel puramente pasivo. Rust *et al.* (2003) consideran cómo se puede invitar a los estudiantes a tener una experiencia compartida con respecto a los procesos y estándares de evaluación y, por lo tanto, a mejorar su rendimiento a través de un mayor conocimiento de dichos procesos y estándares.

El estudio de Rust *et al.* (2003), basado en un gran módulo sobre negocios impartido en el primer año de universidad, puso especial énfasis en la adquisición de conocimiento tácito a través de la participación en actividades de evaluación que incluían la discusión de ejemplares y los criterios de calificación, ejercicios de calificación reales y la autoevaluación. Pero a pesar de esto, el estudio demostró las dificultades para comprender plenamente el conocimiento tácito y descubrió que los estudiantes comprendían más fácilmente los criterios más visibles y directos, como la presentación, la estructura o el sistema de citas. La socialización puede ser un proceso lento y que necesita muchos recursos, pero Rust *et al.* demostraron que en un contexto de evaluación podríamos estar hablando de una intervención relativamente modesta que puede tener un impacto significativo.

El problema que queda, por supuesto, es que muchos de los proyectos que se mencionan aquí son ejemplos aislados en donde profesores especialmente motivados han tratado de que los estudiantes asuman mayor responsabilidad. Lo que se necesita es aprovechar estos ejemplos y convertirlos en una base para todas las prácticas de evaluación. La responsabilidad no puede ser un hecho aislado, dado en un curso y luego olvidado en el siguiente. Debe integrarse en las prácticas, expectativas y valores de la evaluación como tal.

Otra forma en que los estudiantes pueden desarrollar sus conocimientos sobre la evaluación es tomando un papel activo en su configuración, así como en la calificación de la evaluación. Aquí tenemos otro cambio en el equilibrio de poder entre los estudiantes y sus evaluadores. En el proyecto con Mark Huxham (cfr. McArthur y Huxham, 2011) en el que tratamos de compartir el control del currículo y el diseño de la evaluación con los estudiantes, fue importante que dicha responsabilidad, y la negociación que la sustentó, fueran auténticas y no simplemente oficiales. Nos influyó especialmente la distinción de Rowland (2000) entre negociaciones auténticas y superficiales; es decir, que no se trata solo de obtener algunos fragmentos de ideas de los estudiantes para que podamos afirmar que «hemos consultado a los estudiantes».

Buscamos compartir verdaderamente el control y, por lo tanto, la responsabilidad. Para hacer esto, había que informar a los universitarios. Por ejemplo, los estudiantes no podían aceptar de manera significativa un método de evaluación particular, como el examen tradicional, sin conocer otras alternativas, como un examen para llevar a casa o un trabajo de respuestas cortas.

Descubrimos que los estudiantes estaban muy motivados para tratar de desarrollar sistemas de evaluación que fueran justos para todos los estudiantes con diferentes aptitudes y preferencias (McArthur y Huxham, 2011). Por lo tanto, en lugar de lograr la reciprocidad a través de supuestos de tipo ideal o de desinterés, como subyace en el enfoque del contrato social, la reciprocidad se fomentó a través del reconocimiento abierto y del compromiso con las diferencias potenciales en las preferencias y necesidades de los estudiantes. Los estudiantes tenían claro que eran *responsables de los demás*, no solo de sí mismos. Los comentarios típicos incluían:

Todavía estoy un poco dudoso sobre el examen [para llevar a casa] [...]. Sé que a algunas personas no les gustan los exámenes, pero creo que me va bastante bien en ellos, como lo demuestran los resultados de mis exámenes recientes que me han dado hoy [...]. Sin embargo, estoy feliz de elegir lo que la mayoría, para que todos tengan la misma oportunidad, y la mejor, de hacerlo bien.

Sin embargo, nuestro trabajo con los estudiantes también resaltó las limitaciones de su participación en las decisiones de evaluación. Para que nuestro proyecto tuviera éxito, tuvimos que darles la oportunidad de que aprendieran los diferentes métodos de evaluación antes de poder tomar una decisión suficientemente informada. Los estudiantes se ofrecieron como voluntarios durante las vacaciones de verano para participar en las discusiones sobre el diseño del curso y las evaluaciones, y para conocer las posibles alternativas. Las limitaciones de los proyectos aislados para compartir el control se hicieron evidentes aquí: debemos aprender de estas lecciones y encontrar el modo de hacer que funcionen de manera más general.

La decisión final de estos estudiantes de ir con un «examen para llevar a casa» en lugar del tradicional examen surgió únicamente de este proceso, ya que esta no era una opción que ellos conocieran previamente. De hecho, lo que se puso de manifiesto en este proyecto fue que los estudiantes brillantes y comprometidos podían pasar varios años en la universidad y no tener la oportunidad de desarrollar un conocimiento práctico sobre las prácticas de evaluación.

Conclusión

La responsabilidad como conocimiento general subraya que habría que habilitar e informar tanto a los estudiantes como a los profesores cuando participan en actividades de evaluación. De hecho, cada uno depende del otro para comprender que un compromiso con la responsabilidad moldeará los resultados de estas actividades.

Como ha argumentado Stefani (1998, p. 340), la evaluación nunca debe ser «una actividad unilateral». En una época en la que el discurso del compromiso de los

estudiantes se extiende por la educación superior, debemos tener cuidado con las formas ideológicas de reconocimiento de los estudiantes —como señala Honneth—, que prometen compartir la autoridad con ellos, que prometen una experiencia totalmente comprometida, pero solo lo ofrecen en apariencia. Por lo tanto, debemos resistir las iniciativas de gestión que prometen niveles de participación estudiantil, cuando, sencillamente, no permiten realizar otros procesos y prácticas.

La evaluación debería permitir a los estudiantes ser responsables de su relación con el conocimiento en una variedad de esferas, desde la comprensión de las reglas de juego, tanto explícitas como implícitas, hasta la capacidad de evaluar su propio aprendizaje y, finalmente, realizar tareas en las que relacionarse auténticamente, contribuyendo al mundo social de modo positivo.

Actuar responsablemente en la forma en que uno realiza una tarea de evaluación requiere que los estudiantes reciban alternativas desde las que tomar decisiones socialmente justas. No podemos limitarlos a un único modo de actuar y luego esperar que acepten la responsabilidad. El alcance de tales elecciones hace que la evaluación sea más rica, pero también más impredecible (un tema al que volveré en el **capítulo 9**). También es probable que el aprendizaje sea más incómodo para los estudiantes.

Creo que es importante subrayar que el tipo de conocimiento sobre las expectativas de evaluación, que hemos tratado en la sección anterior, va más allá de conocer cuáles son los criterios de calificación o cuántas referencias hay que incluir en un trabajo; más bien se trata de conocer la naturaleza de las acciones y, en última instancia, de los objetivos de los que uno es responsable.

Los estudiantes, por definición, aún están aprendiendo, así que tenemos que entender esta responsabilidad de una manera matizada. Esto tiene implicaciones para la enseñanza y, en particular, requiere un entorno de apoyo y cuidado, si los estudiantes pueden aprovechar estas oportunidades (Vy y Dall’Alba, 2014).

Como profesores, podemos sentirnos impotentes para influir en las regulaciones institucionales, incluidas las formas en que dichas regulaciones se comparten y negocian con los estudiantes. Pero hay otras acciones que sí están dentro de nuestro control. Por ejemplo, podemos iniciar discusiones a nivel de programa acerca de las formas en que apoyamos a los estudiantes para que vayan adquiriendo progresivamente un auténtico sentido de la responsabilidad de su evaluación. El desarrollo de la llamada *alfabetización* en lo que toca a la evaluación no ocurre por casualidad, ni puede ocurrir de manera significativa si se produce únicamente en un módulo, aislado del resto del programa. Necesitamos trabajar con nuestros colegas para considerar cómo esta *alfabetización en el proceso de evaluación* se nutre a lo largo del tiempo.

Dentro de nuestros propios módulos, podemos aprovechar las oportunidades que tenemos para que los estudiantes evalúen activamente por sí mismos el trabajo que están realizando a través de la evaluación hecha por compañeros y de la autoevaluación (emitiendo juicios, decisiones y elecciones).

En lugar de reprender a los estudiantes por estar interesados solo en el trabajo por el que se puede obtener una calificación, podemos entender las presiones a las que se

enfrentan dichos estudiantes y cómo ha surgido esta interpretación miope de la evaluación. Ser capaces de explicar la evaluación debe ser fundamental en nuestra función docente, tanto como conocer los fundamentos de la química, la historia, la ley o cualquiera que sea nuestra disciplina. Encontrar tiempo para hacer esto dentro de un plan de estudios ya ocupado constituye un desafío, pero muy a menudo se trata de transferir recursos de tiempo de una parte de nuestra enseñanza a otra. Habría que pensar en cuánto tiempo se dedica a explicar una y otra vez los mismos errores a los estudiantes al evaluar su trabajo.

Cuando separamos la evaluación de las prácticas más amplias de la enseñanza y del aprendizaje, y cuando dedicamos la mayor parte del trabajo de evaluación a las etapas sumativas, terminamos innecesariamente trabajando de modo ineficaz. Sería muy conveniente conversar con colegas y estudiantes sobre la naturaleza de la evaluación y sobre cómo los estudiantes aprenden verdaderamente el oficio de la evaluación.

8

Perdón

Introducción

La evaluación para la justicia social requiere prácticas de *perdón*. De cuanto se ha dicho hasta aquí en los capítulos anteriores, se puede deducir. El perdón está, a mi parecer, estrechamente asociado con la confianza; del mismo modo que la capacidad de perdonar supone un sentido de responsabilidad por nuestras propias acciones y sus efectos en los demás. El perdón requiere la capacidad de entender nuestros propios contextos y los de los demás, reflejando así la intersubjetividad inherente del trabajo de Honneth. De nuevo, lo importante es, en términos de reconocimiento de autoestima, la capacidad de nuestros estudiantes para valorar su trabajo y la contribución que, a través de ese trabajo, pueden hacer a la sociedad.

El perdón es quizás, entre todos los conocimientos generales que creo que dan forma a la evaluación para la justicia social, el más sorprendente. Parece ir demasiado lejos debido a su naturaleza emotiva y sus cualidades vagas. Sin embargo, sostengo que es tan fundamental como cada uno de los otros fundamentos sobre los que busco desarrollar la noción de evaluación para la justicia social. Perdón es un término amable; nos ayuda a centrarnos en la comprensión y en la compasión. El perdón, creo, también tiene una calidad temporal vital que coincide con una cuestión pedagógica. Mira hacia atrás con la idea de avanzar. Eso refleja lo que sabemos y elogiamos, en la evaluación formativa, en la evaluación sostenible y en las formas dialógicas de retroalimentación.

Necesitamos el perdón porque el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación son muy importantes a la hora de cometer errores. De hecho, no podríamos hacer nada de esto sin cometer errores. Por lo tanto, se deduce que también debemos perdonar tales errores, perdonándonos a nosotros mismos y a los demás. Esto está muy lejos de decir que debemos aprobar a los estudiantes para no herir sus sentimientos o que los estudiantes que no cumplan con los criterios de evaluación puedan seguir sin que pase nada. Hay sólidos criterios de evaluación no solo para los estudiantes, sino también para las personas con las que se encontrarán más tarde como profesionales cualificados y miembros de la sociedad. Pero si tenemos un compromiso con el aprendizaje como un proceso iterativo, debemos permitir que los alumnos aprendan a través de la experiencia

de realizar evaluaciones. Entendida como una práctica social, no como un hecho separado, la evaluación requiere el tiempo y el espacio para aprender.

Me parece extraño que tengamos espacio para el ensayo y error, para cometer errores y para el aprendizaje iterativo a nivel de doctorado, por ejemplo, y, sin embargo, los acuerdos para estudiantes universitarios o post-graduados, a veces, son mucho menos tolerantes. Impulsadas por el procedimentalismo instrumental, algunas instituciones han cerrado las opciones para aquellos que fracasan; no hay oportunidades para repetir. Esta situación es particularmente negativa en los programas de máster, que son un campo en crecimiento, y en el que el fracaso, muchas veces, no es una opción. Es difícil no interpretar esto en términos de quien alega que tales estudiantes son «las gallinas de los huevos de oro» para las universidades. La estructura de muchos programas de máster es difícil de reconciliar con nuestra comprensión de cómo se lleva a cabo el aprendizaje. Y parece que lo que impulsa tales regulaciones es la implicación de recursos (Stowell *et al.*, 2016). De hecho, las diferentes formas en que las instituciones dan oportunidades para una reevaluación reflejan el hecho de que «complejos supuestos pedagógicos y pragmáticos se encuentran detrás de estas posturas» (Stowell *et al.*, 2016, p. 522). Puede haber tensiones entre lo pragmático y lo pedagógico, y mi temor es que cada vez más lo pragmático, en un frío sentido empresarial, es lo que prevalece.

Al igual que con los otros conceptos discutidos hasta ahora, el del perdón se extiende a través de diferentes aspectos de la evaluación, e implica tanto al alumnado como al profesorado.

En la primera parte de este capítulo afronto la poderosa construcción social del fracaso como noción y experiencia en nuestra sociedad. Aunque está tratada principalmente desde el punto de vista de los estudiantes, muchos de los puntos podrían referirse igualmente a las experiencias de los profesores que a menudo también pueden ver la evaluación como una prueba de sus habilidades y competencias. ¿Hasta qué punto debemos reconsiderar nuestras convenciones y nuestras expectativas sobre el fracaso?

El epígrafe siguiente considera la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje de los estudiantes y sostiene que los estudiantes solo pueden desarrollar verdaderamente su potencial si son capaces de sobrellevar el fracaso en algún nivel, ya sea por bajo rendimiento, cometiendo errores o entendiendo mal las expectativas. Debe haber cierta capacidad de resiliencia para proyectar hacia adelante para mejorar el rendimiento y conseguir una mayor comprensión de algo. Por lo tanto, hago uso de la metáfora del circuito de retroalimentación y analizo por qué el perdón (a nosotros mismos y a los demás) es esencial para su realización.

Desafiando la construcción social del fracaso

Creo que hay una disyunción entre los ideales promovidos por una comprensión del aprendizaje como un proceso experiencial e iterativo y una aversión social

profundamente arraigada al fracaso. De hecho, cuando he tratado de hablar con otros colegas sobre la necesidad de reevaluar nuestra relación con el fracaso, a menudo me encuentro con la respuesta de que necesitamos otro término: el fracaso es demasiado negativo. Pero no entienden la cuestión que estoy tratando. Creo que debemos ser capaces de hacer frente a los aspectos negativos del aprendizaje y de la evaluación, y estos incluyen el fracaso. Eso no siempre será suspender un examen, un trabajo o un curso en particular, sino también los pequeños fracasos que nos encontramos por el camino: los malentendidos, los equívocos, las incomprensiones, o el toparnos con un concepto que escapa repetidamente a nuestra comprensión.

En otra parte (McArthur, 2014, p. 177) he tratado extrañas relaciones que podemos tener con el éxito y el fracaso:

Es posible que no logremos atrapar la mosca que ha entrado en nuestra casa, al mismo tiempo que sí conseguimos quedarnos embarazados. Es posible que no logremos salvar nuestro matrimonio, al mismo tiempo que sí logramos encontrar un aparcamiento en el supermercado. Son tan variados los usos potenciales de estos términos que es tentador pensar que ahora deben estar vacíos de significado sustantivo; sin embargo, este no es el caso.

Las nociones de éxito y fracaso tienen una gran influencia en cómo vivimos nuestras vidas y en cuáles son nuestros propios valores. Hablé de esto en el **capítulo 1**, al considerar las formas en que los resultados de las evaluaciones moldean las vidas actuales y futuras de los estudiantes. Jackson (2010) describe la naturaleza abrumadora del fracaso y el miedo al fracaso que tienen muchos estudiantes. Los problemas ante el fracaso revelan la complejidad de los roles de alumnos y profesores dentro del contexto de la evaluación. La amenaza del fracaso puede hacer que los estudiantes se sientan vulnerables ante el poder de los profesores, mientras que estos pueden sentir que su propia credibilidad está en juego, tanto por el rendimiento de sus estudiantes como por sus propias prácticas de calificación.

De hecho, un gran problema no reconocido en la educación superior se basa en el bajo rendimiento de los estudiantes, que es muy difícil de entender con precisión. Por ejemplo, ¿qué pasa con el estudiante que regularmente obtiene un 5 (sobre 10) en su calificación y por eso se queda en la categoría de «suficiente» una y otra vez? Naturalmente que el estudiante sentirá algún alivio al haber conseguido pasar, pero también necesita reconocer su probable bajo rendimiento al obtener repetidamente la misma calificación. Eraut (1997, p. 284) observa que los estudiantes que desarrollan un patrón de «solo aprobar» pueden acabar encontrando que se les cierran ulteriores posibilidades de progreso: «¿Quién se beneficia cuando los estudiantes logran apenas su objetivo, pero pierden interés por aprender como resultado de esa experiencia?».

Ahora es común dar clases de recuperación o hacer una sesión de revisión más para los estudiantes que han suspendido una asignatura y necesitan volver a cursarla. Pero, ¿qué pasa con aquellos que regularmente no logran superar su mejor marca personal o languidecen en los márgenes de un rango de calificaciones, inseguros o incapaces de saber cómo conseguir mejores resultados? De aquí parte Hughes (2011, 2014, 2017) para hablar de la importancia de la evaluación ipsativa, y de que los estudiantes y sus

profesores sean más conscientes de la medida en que los estudiantes avanzan y se desarrollan sobre la base de su mejor marca personal.

La situación de estos estudiantes, a veces pasados por alto u olvidados, nos hace recordar a Bengsten y Barnett (2017) y su comprensión del *lado oscuro* de la educación superior, no como un lugar del mal en comparación con el del bien y de la luz, sino como un lugar de complejidad y de matices. El lado oscuro es un lugar necesariamente creado en comparación con la luz y el que se conoce más fácilmente. Se trata del «otro lado de la moneda»: son «los lados más oscuros de la educación superior en la práctica diaria, que son menos fáciles de situar en el centro de atención y se definen mediante una terminología funcional y explícita» (p. 115). Conviene recordar que Honneth también dirige su mirada a los «aspectos ocultos y a las áreas sombrías de la realidad social» (Toniolatti, 2009, p. 373).

Creo que el fracaso es una idea que existe dentro de este ámbito más oscuro. Es importante destacar que el lado oscuro no es negativo ni malo, sino que está formado por lo «que puede ser tenue, oscuro o atrapado en un ángulo ciego» (p. 115). Me atrae la petición de Bengsten y Barnett de que (p. 115),

necesitamos un lenguaje más elaborado y unos conceptos más sutiles para captar las experiencias de fracaso y decepción de los estudiantes, cuando luchan y se retiran de los cursos difíciles que nunca pudieron completar; para ideas a medio formar y pensamientos lisiados, llenos de pasión y corazón, pero no aptos para el género de la escritura académica; y para vagabundas imaginaciones interiores que rara vez verán la luz del día.

En esta oscuridad incluyen «todos los intentos fallidos, los desvíos forzados y los callejones sin salida que constituyen gran cantidad de los procesos cotidianos del aprendizaje de la educación superior» (p. 124). Esto también se relaciona con la incertidumbre sobre lo que los estudiantes deberían estar aprendiendo, una realidad que a menudo no está tan bien iluminada como pueden suponer los profesores. Como se dijo en el capítulo anterior, hasta que los estudiantes no estén en condiciones de asumir la responsabilidad auténtica de sus prácticas de evaluación, no podrán comprender completamente lo que se espera de ellos. Pero es un proceso iterativo, donde cada uno alimenta al otro: comprender mejor las expectativas también conduce a una mayor responsabilidad.

Es un problema que los estudiantes duden de su autoestima cuando su rendimiento no ha sido bueno en un trabajo sometido a evaluación, porque esto puede decir más sobre el trabajo que sobre sus logros reales. El compromiso con el conocimiento complejo puede ser complicado y, con frecuencia, difícil de alcanzar. Esta es la razón por la que los estudiantes deben poder criticar su trabajo y, por lo tanto, encontrar formas más constructivas para asimilar la retroalimentación negativa. Como profesores, sabemos que escribir es a veces un proceso tortuoso.

En el transcurso de la escritura de este libro, mis emociones han oscilado entre la desesperación y la emoción. Algunos fragmentos de texto se colocaron fácilmente en su lugar; otros eludieron mis esperanzas para ellos a pesar de los numerosos intentos. Como Brodkey (1996, p. ix) observa de su propio trabajo: «Mi prosa se desmorona mucho más

a menudo de lo que se sostiene». Pero a través de esto, continúa, podemos desarrollar paciencia y comprensión, y apreciar las verdaderas alegrías de la escritura. De manera similar, necesitamos más historias sobre cómo se produce el aprendizaje: los pensamientos que se formaron a medias y las ideas que no se terminaron (Barnett, 2007; Bengsten y Barnett, 2017). O como lo expresa Brodkey (1996): *la escritura que se derrumba*.

El dolor del fracaso aparente puede ser grande. Sin embargo, los estudiantes deben ser capaces de enfrentar cualquier fallo o debilidad en sus tareas de evaluación, y trabajar de manera responsable para lograr un final mejor. Incluso cuando hay oportunidades para la evaluación formativa y la retroalimentación, estas no necesariamente inculcan en los estudiantes una comprensión de las formas desordenadas y complejas en las que a menudo se desarrolla el conocimiento. Podemos, quizás con buena intención, limpiar y simplificar el proceso de aprendizaje dando consejos aparentemente sencillos para mejoras cuando, en realidad, lo que los estudiantes pueden estar necesitando es reconocer que lo que están haciendo es realmente difícil y que llevarlo a cabo necesita su tiempo.

Los profesores pueden expresar sorpresa y frustración ante los estudiantes que cometen repetidamente los mismos errores, a pesar de haber recibido información clara sobre lo que han hecho mal y sobre lo que deberían hacer en su lugar. Pero esto es confundir racionalidad e inteligibilidad práctica. Atrapados en la sombra del fracaso, los estudiantes pueden tener ideas equivocadas sobre qué enfoque de estudio o qué revisión les conviene adoptar. Y subestimamos la dificultad de la tarea de aprendizaje cuando la situamos en el contexto de experimentar un fracaso. Como observa Jackson (2006, 2010), podemos estar tan obsesionados por el fracaso que huir de este se convierte en un sustituto del éxito académico. Pero no deja de ser un sustituto pobre y un enfoque pedagógico deficiente.

De hecho, al hablar con los estudiantes que habían suspendido los exámenes y que luego, a su vez, habían fracasado en las recuperaciones, me he dado cuenta de que su planteamiento es que esperan que la próxima vez les va a ir mejor. Inevitablemente, esto conduce a un fracaso adicional, y no de los buenos.

Por eso sugiero que consideremos dos formas de fracaso: pasivo y crítico (McArthur, 2014). El *fracaso pasivo* no mira lo que se hizo ni lo que debería hacerse de manera diferente. Aquí el fracaso simplemente *sucede* o, al menos, eso le parece al estudiante. Hay poca conexión entre las propias acciones y su resultado. De hecho, la evaluación se considera más bien como una lotería: se trata de la suerte del sorteo. El fracaso significa que la suerte estaba en su contra. En diferentes circunstancias, con diferentes preguntas u otro día, podría haber aprobado fácilmente. De acuerdo con lo anterior, la manera de afrontar que tienen que rehacer la tarea o volver a realizar el examen es cruzar los dedos y esperar confiadamente. Con seriedad, retoman estos mismos planteamientos para la revisión y las mismas habilidades para el estudio. La próxima vez, podrían tener suerte. Lamentablemente, esto rara vez funciona y rara vez hay un mal rendimiento debido a la mala suerte (a menos que haya algo gravemente mal concebido en el contenido o en la

estructura de la evaluación).

El *fracaso crítico*, en cambio, coloca al fracaso en términos de los factores que condujeron a él (aparte de la suerte) y de las diferentes acciones posibles que se pueden emprender en el futuro (además de la esperanza). En este caso, la experiencia del fracaso, aunque decepcionante, se ve de modo positivo y se vincula a un resultado diferente en el futuro. La naturaleza del perdón es necesaria para garantizar que esta perspectiva positiva pueda aprovecharse como ayuda al aprendizaje. En lugar de ser como criaturas asustadas que se quedan mudas e inmóviles ante el fracaso, los estudiantes que pueden adoptar una perspectiva crítica entienden que tienen un papel en la configuración de un resultado diferente en el futuro.

El enfoque se agudiza en las prácticas de aprendizaje y revisión, y en cómo estas podrían hacerse de manera diferente. Incluso hay pruebas que sugieren que los estudiantes que obtienen buenos resultados en las recuperaciones del primer año pueden continuar en el segundo año y superar a los que aprobaron los exámenes a la primera (Proud, 2015): así que algo se ha cambiado y algo se ha ganado.

Sin embargo, puede haber enfoques inútiles para tratar de vincular el fracaso con el éxito académico, y estos carecen de la calidad del perdón que trato de subrayar. Recuerdo que un profesor le dijo a una clase que tendrían que llevarse otro par de pantalones al examen; iba a ser aterrador. Muchos de nosotros estamos familiarizados con las historias que se cuentan el primer año de universidad cuando se les dice a los estudiantes que miren a la derecha y luego a la izquierda, porque una de esas personas no estará allí al año siguiente. Alentar tal temor al fracaso provoca una seria injusticia pedagógica a los estudiantes, y de alguna manera, estigmatiza y diferencia a los que lo experimentan. Es particularmente injusto que provenga de profesores que conocen la pena y el dolor del fracaso.

Los profesores conocen bien la diferencia entre los comentarios que tienen como objetivo ayudar a conseguir un mejor trabajo y los que simplemente apuntan a mutilar y herir. Pero el camino a seguir no está en decir solamente cosas agradables ni en ser destructivo y cruel. Parte de la aportación de los profesores a las prácticas de evaluación debería consistir en enseñar a los estudiantes a afrontar el fracaso y a hacerse cargo de su propio futuro.

Si los estudiantes no tienen experiencia en cómo lidiar con el fracaso o con la decepción pedagógica, pueden aislarse y hacerse cada vez más introvertidos. Bengsten y Barnett (2017, p. 118) se refieren a sentimientos de «duda o vergüenza» cuando los alumnos identifican errores en su propio pensamiento. También pueden tener menos probabilidades de buscar las interacciones sociales de las que depende el aprendizaje exitoso. Pueden, por ejemplo, dejar de participar en clase, o tener menos probabilidades de discutir sus ideas con sus compañeros. Las prácticas que conocemos pueden fomentar el aprendizaje y la responsabilidad, como la evaluación hecha por compañeros, o pueden volverse tortuosas y aterradoras.

Al considerar el fracaso, debemos volver a la naturaleza del conocimiento con el que nos comprometemos en la educación superior. Como ya he escrito en otra ocasión,

debería ser un conocimiento «que no se conoce fácilmente», es decir, conocimiento complejo, dinámico y controvertido (McArthur, 2013). Esto es lo que define los propósitos de la educación superior. Una característica adicional de tal conocimiento es que es difícil de comprender en los primeros intentos. Por lo tanto, existe una discrepancia entre las expectativas sociales de que el éxito implica aprobar a la primera y la realidad del compromiso del conocimiento.

Creo, además, que a menos que los estudiantes puedan comprender la utilidad pedagógica del fracaso, su participación plena en el discurso universitario quedará necesariamente limitada. Esto no quiere decir que tengan que suspender alguna vez, sino que es vital desarrollar la capacidad de ver los propios logros con claridad y ver dónde aún no se ha tenido éxito y donde es posible realizar mejoras adicionales. El fracaso no debería ser algo a lo que temer ni de lo que avergonzarse.

El perdón y el bucle de retroalimentación

Paso ahora a las formas en que una comprensión del perdón puede permitir a los estudiantes completar el ciclo de retroalimentación o feedback. Hounsell *et al.* (2008) introdujo la noción de bucle de retroalimentación para captar algunos aspectos importantes de la retroalimentación. Puede ocurrir en muchos momentos a lo largo de un curso. Y una experiencia de retroalimentación establece la base de cómo los estudiantes se involucran en el siguiente momento.

El ciclo de retroalimentación se cierra únicamente cuando un estudiante puede hacer algo útil con esa retroalimentación: aplicarla a su trabajo, en prácticas tales como investigar, redactar académicamente, hacer una ecuación o desarrollar un portfolio multimodal. La retroalimentación se ha vuelto cada vez más central para nuestro pensamiento sobre el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior. Cada vez es más evidente que no se puede pensar en términos de retroalimentación como una acción simple, algo que se entrega por completo a un estudiante. Más bien, la retroalimentación implica un conjunto de prácticas sociales en las que participan tanto estudiantes como profesores.

Del mismo modo que la evaluación dentro del conocimiento general pasó de ser una cosa aislada al final de un curso a ser algo fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, también podemos entender la retroalimentación de maneras cada vez más complejas. Creo, por lo tanto, que hay un triunvirato formado por el aprendizaje, la evaluación y la retroalimentación (McArthur, 2014). Tal triunvirato enfatiza las formas en que los estudiantes pueden aprender de manera efectiva y, por lo tanto, hacerlo bien en sus tareas de evaluación, cuando pueden revisar y mejorar su propio trabajo a través de la retroalimentación del tutor y de su propio planteamiento reflexivo. En tal planteamiento, el estudiante se coloca en la posición de buscar activamente áreas para mejorar en su trabajo, sin temer o rehuir posibles errores. Así el perdón engendra responsabilidad.

Aquí es útil decir algo sobre la conocida distinción entre evaluación sumativa y formativa, que también se mencionó en el **capítulo 6**. La idea del triunvirato de aprendizaje, retroalimentación y evaluación arroja dudas sobre la sabiduría que muestra separar rígidamente estas dos formas de evaluación. Taras (2008, p. 393) destaca la forma en que se ha perpetuado esta distinción:

El discurso actual que emana de la evaluación para el aprendizaje presenta la evaluación formativa como la cara ética de la evaluación, en oposición a la evaluación sumativa [...]. La dimensión ética en la evaluación para el aprendizaje en el Reino Unido sirve de argumento tanto para apoyar el uso como la difusión de la evaluación formativa y también para atacar y demonizar a su contraparte malvada, la evaluación sumativa.

Sin embargo, al desviar nuestra atención de las formas finales de evaluación y de la evaluación para la certificación, se corre el riesgo de perder de vista algunos de los problemas más importantes relacionados con la justicia y la injusticia potenciales. Boud y Soler (2016, p. 402) también relacionan la erosión de esta «división binaria inútil» con los estudiantes que ocupan un lugar más activo y responsable en sus propias prácticas de evaluación: se refieren a un cambio en el discurso de la evaluación que se aleja de la noción de que la evaluación es un acto unilateral hecho a los estudiantes, para acercarse a la evaluación que se construye mutuamente entre los estudiantes y los evaluadores/profesores.

Una distinción más útil que la de evaluación sumativa/formativa es la que hace Knight (2000) entre la evaluación de alto y bajo nivel de exigencia. La evaluación de bajo nivel de exigencia es mucho más propicia para el aprendizaje que la evaluación de alto nivel. Si inflamamos el sentido de «exigencia» utilizando dispositivos y convenciones diseñados para asustar a los estudiantes, presentar esto como una forma de motivación es una tergiversación. La evaluación de bajo nivel de exigencia subraya su naturaleza indulgente, por eso es fundamental para el aprendizaje. Por supuesto, debe haber algún tipo de evaluación de alto nivel de exigencia al final de un programa, cuando lo que está en juego es literalmente alto: como cuando los estudiantes están a punto de graduarse y salen a aplicar los conocimientos que han adquirido en la universidad como profesionales. Importa que nuestros médicos, abogados, maestros, etc., puedan hacer el trabajo y realizar las funciones sociales que se reflejan en sus títulos. Pero el punto que Knight señala también es que, si se produce un mejor aprendizaje en entornos de bajo nivel de exigencia, entonces deberíamos tener más de estos en el camino hacia ese destino final.

Es innecesariamente desventajoso en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes hacer que todo sea importante en el camino. Esta es una precisión que Boud (2014, p. 16) también ha hecho más recientemente:

Cuando todo el trabajo es sumativo, el espacio para la evaluación formativa disminuye. El trabajo deficiente y los errores que los estudiantes pudieron haber aprendido en el pasado y, en consecuencia, haber superado, ahora están inscritos en sus registros y ponderados en su promedio de calificaciones. El espacio para el aprendizaje se erosiona cuando todo trabajo es *de facto* trabajo final.

De hecho, se puede fomentar una especie de «carrera de armamentos calificadora» (Harland, McLean, Wass, Miller y Sim, 2015, pp. 534-535), que no beneficia a los

estudiantes ni a los presionados profesores. En su estudio, Harland *et al.* descubrieron que las calificaciones se habían convertido en una forma esencial de motivación para que los alumnos estudiaran, pero eso a su vez siguió influyendo en los desafíos y dio lugar a otros problemas:

Los estudiantes eran expertos en el cálculo de calificaciones y tendían a no hablar en términos de la materia o del tipo de trabajo que estaban haciendo. No dijeron, por ejemplo, que estaban haciendo una «práctica de laboratorio», sino que lo sustituían por un número: «Estoy haciendo un 25%» o «Tengo que entregar un 20 el viernes y un 10 el lunes». Dichas expresiones reflejan una fijación con las calificaciones que, en parte, están determinadas por una cultura de la calificación. En general, los estudiantes pensaban que todo trabajo debería ser recompensado con una calificación [...]. Estaba claro que la demanda de los estudiantes contribuyó a la proliferación de evaluaciones y, por lo tanto, también contribuyó a la carrera de armamentos. Tanto los profesores como los estudiantes parecían atrapados en un sistema que inevitablemente escalaría la frecuencia con que había que calificar, aunque debería haber límites para esto en todas las asignaturas. El mayor número de tareas calificadas encontradas fue de 31 para un solo módulo.

Lo que los autores también encontraron fue que la frecuencia de la evaluación de alto nivel hacía más difícil dedicar el tiempo necesario para aprender temas más difíciles o avanzados. Aquí podemos ver cómo las reglas o las expectativas de una evaluación gradual determinaron la naturaleza de esas prácticas de evaluación y las prácticas de aprendizaje asociadas. De hecho, Boud (2014, p. 20) se refiere a la observación de Black y William «de que la consecución de una nota puede distraer a los estudiantes para que no se involucren con información más detallada sobre su trabajo». La carga de trabajo para los estudiantes que producen las evaluaciones de alto nivel repetidas también se vuelve implacable, a pesar de que parece ser algo que los estudiantes en el estudio de Harland *et al.* querían. Un estudiante explicó (p. 537):

Cuando estás haciendo tres o cuatro trabajos y hay una evaluación al menos una o dos veces por semana, en realidad solo estás intentando mantenerte a flote y tratando de estar al día con la próxima evaluación, sin dedicar el esfuerzo ni el tiempo necesarios para poder obtener buenas calificaciones [...] además, esto te impide estudiar para el próximo examen o aprender el contenido de lo que se está dando en clase porque, sencillamente, estás tratando de mantenerte al día con la carga de tareas.

Por lo tanto, la búsqueda de las llamadas buenas calificaciones parece ser una motivación, pero es una motivación para ser evaluados y no para aprender como tal. Las dos actividades, en este caso, tienen estructuras teleoafectivas bastante diferentes. Y, sin embargo, cuando se les preguntó si pensaban que era necesario tener más tiempo para aprender de modo independiente, los estudiantes expresaron su preocupación de que no sabrían usar ese tiempo con prudencia. Al deshacerse de los vínculos de la evaluación continua, surge la inquietud de los profesores sobre si los estudiantes harán el trabajo que les han pedido. Los autores observan (p. 537):

La cuestión plantea preguntas sobre quién es el responsable final del aprendizaje de los estudiantes. Si se considera que el hábito de la calificación frecuente es problemático en términos de cómo los estudiantes utilizan el tiempo en relación con el logro educativo, entonces la comunidad académica necesita formas para repensar las prácticas y ofrecer alternativas.

Debemos pensar de manera imaginativa cómo encaramos esta aparente paradoja: claramente necesitamos una evaluación de alto nivel, pero los estudiantes *aprenden mejor* cuando se enfrentan a una evaluación de bajo nivel. A su vez, sin embargo,

deseamos que nuestros estudiantes obtengan los mejores resultados en sus evaluaciones de alto nivel, lo que indica que pueden asumir la responsabilidad de seguir adelante y aplicar el conocimiento con el que se han comprometido. En una era digital, las posibles soluciones a esta paradoja no deberían ser difíciles de desarrollar. Un excelente ejemplo proviene de Cook (2001) en un gran curso de economía que se impartía en el primer año de universidad. La evaluación para el curso consistía en un examen de mitad de semestre, pruebas de aprendizaje por ordenador (CML, por sus siglas en inglés) durante el semestre y un examen final.

Como todas estas pruebas eran obligatorias, había una cantidad admirable de tareas de evaluación para estudiantes con diferentes preferencias y habilidades, pero también había una gran cantidad de evaluación de alto nivel. Hacer las pruebas y/o que el examen de mitad del semestre fuera puramente formativo solo conseguiría que el examen final fuera aún más importante. Esta es la paradoja de la evaluación de nivel alto/bajo. En vez de esto, el equipo que impartía este curso creó un conjunto de opciones y se les confió a los estudiantes la responsabilidad de tomar decisiones para *aprender gracias a la evaluación* (no solo para elegir el modo de evaluación como tal). El examen final seguía siendo obligatorio, pero los estudiantes tenían la opción de comprometerse con las otras tareas de evaluación. Esto significó que la evaluación final para cada estudiante se determinaría por una de estas cuatro opciones (p. 544):

- Opción 1: examen de fin de semestre 100%.
- Opción 2: examen de fin de semestre del 75%; examen de mitad de semestre 25%.
- Opción 3: examen de fin de semestre del 85%; CML 15%.
- Opción 4: examen de fin de semestre 60%; examen de mitad de semestre 25%; CML 15 %.

Los estudiantes decidían si participar o no en los exámenes CML o en el examen de mitad del semestre, pero no tenían que elegir en cuál de las cuatro opciones se clasificaría su trabajo. Un simple programa de ordenador determinaría qué opción obtendría el mejor resultado, y esa sería la calificación del estudiante. De este modo, un estudiante que hiciera todas las evaluaciones y que obtuviera sus mejores resultados en el examen final obtendría una calificación por la Opción 1. Un estudiante que no obtuviera buenos resultados en los cuestionarios, pero lo hiciera muy bien en el examen de mitad del semestre y en el examen final, obtendría una calificación mediante la Opción 2. Por lo tanto, aquí vemos que hay una red de seguridad realmente interesante, una estructura de perdón, que se acerca bastante a la resolución de nuestra paradoja de evaluación alta/baja, especialmente para los estudiantes que deciden realizar todas las tareas de evaluación. Por lo tanto, la «libertad en la evaluación hace que el estudiante se responsabilice más de su propio aprendizaje» (Cook, 2001, p. 544).

Además, una iniciativa de este tipo hace que sea legítimo que los estudiantes se tomen un tiempo para comprender el conocimiento complejo. El carácter indulgente de las cuatro opciones significa que no se penaliza a alguien por un rendimiento deficiente en los aspectos de evaluación continua, e incluso si su rendimiento es deficiente, pueden

aprender de ello, especialmente si no temen el fracaso. Hay algunos resultados interesantes en el estudio de Cook si examinamos las decisiones que tomaron los estudiantes sobre las actividades de evaluación ahora voluntarias. De los 900 estudiantes, solo trece hicieron el examen final y ninguna otra evaluación, y la mayoría de ellos eran estudiantes que tenían dificultades, a veces con repetidos fracasos. Así que ser un estudiante fuerte no les llevó a tomar la opción de las pruebas de alto nivel. Los estudiantes que obtuvieron mejores resultados fueron aquellos que se enmarcaron en las Opciones 3 o 4; por lo tanto, se habían comprometido con las tareas de evaluación continua con regularidad, pero no necesariamente en una forma de alto nivel.

Dañamos la capacidad de los estudiantes para implicarse en un conocimiento complejo si los estigmatizamos por no comprenderlo fácilmente o en su primer intento. Aquí hay problemas desafiantes en términos de las percepciones de los estudiantes sobre sus propios logros y cómo creen que otros los perciben: la reciprocidad en el reconocimiento de la estima y las formas en que desarrollan y demuestran rasgos y habilidades socialmente útiles. Sambell, McDowell y Montgomery (2013, p. 52) usan una terminología similar a la mía cuando se refieren a espacios de «perdón» en los que aprender asumiendo riesgos y a través del ensayo y error. De manera similar, Bengsten y Barnett (2017, p. 121, en cursiva en el original) piden una actitud institucional que reconozca que la educación y las instituciones educativas a veces hacen daño a las personas y rompen cosas:

Necesitamos pedagogías y marcos institucionales que sean capaces de enfrentar el hecho de que la educación superior a veces hiere a las personas, las hace dudar de sí mismas e interrumpe sus planes para la vida, ya que puede cambiar las necesidades y las ambiciones de las personas. Necesitamos pedagogías más elaboradas que se basen en la premisa de que las instituciones *perderán* de vista a ciertos estudiantes, y que los estudiantes no solo deben ser gestionados, sino que también deben tener espacio para perderse y perder su camino para que puedan volver como personas diferentes.

Cuando se habla de la retroalimentación, todavía hay algunos malentendidos y malas interpretaciones generalizadas acerca de su papel en el aprendizaje de los estudiantes. Es revelador considerar la forma en que las instituciones en el Reino Unido han respondido a los malos resultados en la Encuesta Nacional de Estudiantes (NSS, por sus siglas en inglés). En particular, la evaluación y la retroalimentación han sido rutinariamente las áreas de mayor insatisfacción entre los estudiantes (Bols, 2012; HEFCE, 2010). Una solución común es culpar a los estudiantes: están recibiendo buen feedback pero, sencillamente, no lo reconocen. Esto ha llevado a extrañas y peregrinas acciones para tratar de moldear las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de retroalimentación.

Sé de una institución en la que los profesores están obligados a sostener un gran signo de «F» para decirles a los estudiantes que se trata de un momento de feedback. Otros ponen una «F» junto a lugares clave en sus manuales para estudiantes, para asegurarse de que sepan que esos son los momentos en los que recibirán comentarios. Esto es trivializar un problema más profundo. Tales enfoques subestiman completamente a nuestros estudiantes. Incluso conozco una institución que afirma que sus bajas puntuaciones en la NSS son el resultado de que sus estudiantes son particular-mente

brillantes y, por lo tanto, es más probable que critiquen esas prácticas (pero no está claro por qué critican particularmente las prácticas de evaluación más que otras partes de su experiencia). La cuestión permanece, incluso si los estudiantes no reconocen la retroalimentación, lo que sugiere algunas limitaciones para que sea verdaderamente útil para ellos.

Los estudiantes y profesores deben comprender la naturaleza social de la práctica de dar y recibir retroalimentación, y la importancia del diálogo para cualquier práctica de retroalimentación.

Al mismo tiempo que algunas instituciones están haciendo cambios triviales en intentos desesperados por resolver la crisis publicitaria del problema de la retroalimentación percibido por la NSS, también están realizando otros cambios que posiblemente generarán impactos negativos importantes en las oportunidades de retroalimentación constructiva y en que los estudiantes critiquen y mejoren su propio trabajo. Aquí me refiero a la creciente presión sobre la velocidad y el ritmo dentro de los cursos. ¿Dónde están los espacios para comprometerse con la retroalimentación: los espacios de perdón? ¿Cuándo hay tiempo para aprender de los errores y malentendidos anteriores? La retroalimentación debe entenderse como un tema de diseño curricular y debemos construirla de modo activo para que los estudiantes puedan reflexionar verdaderamente sobre su trabajo. También necesitamos momentos en los que pueda considerarse aceptable no entender todo y necesitar más ayuda.

Como Mark Huxham y yo hemos señalado (McArthur y Huxham, 2013), los momentos de retroalimentación pueden ocurrir de muchas formas. Pero, un plan de estudios abarrotado y con horarios inflexibles puede hacer que sea muy difícil proporcionar a los estudiantes el tiempo y el espacio necesarios para reflexionar y aprender de su propio trabajo.

La idea de un bucle de retroalimentación no debe limitarse a sistemas y estructuras formales dentro de un curso. Se trata tanto de la disposición de los estudiantes hacia sus propias prácticas de aprendizaje como de que ellos identifiquen el aprendizaje como parte de la estructura teleoafectiva de participar en la evaluación, comprometiéndose con los comentarios recibidos. ¿Se hacen preguntas sobre su propia comprensión? ¿Buscan unir los puntos en los que existen lagunas? Por lo tanto, la retroalimentación no es solo algo que se hace o se da a los estudiantes, sino que se trata de lo que hacen los estudiantes mismos.

Un buen ejemplo de esto es la noción de «retroalimentación del granito de arena» desarrollada por Mark Huxham (ver McArthur, Huxham, Hounsell y Warsop, 2011). La génesis de esta idea es una metáfora extraída del senderismo y la escalada. Imagina que tienes una piedrecita o un granito de arena en una de tus botas. Puedes seguir caminando con ella, pero con el tiempo te hará cada vez más daño hasta que finalmente afecte a tu capacidad para caminar bien. Para poder seguir, tienes que quitarte la bota para sacarte ese granito molesto.

Del mismo modo, debemos tener prácticas que permitan a los estudiantes verificar su propia comprensión, buscar aclaraciones y desvelar los errores que se ocultan tras los

malentendidos a medida que avanzan. Un lugar donde esto funciona especialmente bien es al final de una clase. Huxham convierte el final de una clase, incluso con un gran número de estudiantes, en un momento importante de aprendizaje, pidiéndoles que escriban en un papelito todo lo que creen no haber comprendido en la clase. Los papelitos son anónimos y Mark se compromete a colgar las respuestas en la página web de la clase una vez que haya podido responderlas. Los estudiantes pueden ver si otras personas tampoco entienden algo (lo cual es tranquilizador) pero tienen la seguridad del anonimato (lo cual es reconfortante y les permite participar mejor en la actividad).

La práctica del «granito de arena» es claramente perdonadora. Los estudiantes no son reprendidos por no entender los conceptos la primera vez que se explican. No se les acusa, no se les reprocha que no hayan escuchado o no hayan prestado atención. Más bien, se reconoce que cualquier persona puede no «captar» un concepto, teoría o ejemplo la primera vez que se le presenta. Las clases numerosas pueden ser lugares concurridos que avanzan a un ritmo acelerado. La práctica del «granito de arena» asegura el perdón para quienes se esfuerzan por comprender.

También hay aquí un fuerte sentido de reconocimiento mutuo de los roles del profesor y de los estudiantes. Se reconoce que los profesores no siempre son capaces de explicar un concepto para que se comprenda bien a la primera. Pero eso está bien: descubren que tienen que volver a intentarlo desde el punto de partida y eso es lo que hacen. Del mismo modo, se reconoce legítimamente que los estudiantes no siempre son capaces de captar todo a la primera. Subyace también una fuerte relación de confianza: poder reconocerse mutuamente como falibles, y reconocer el aprendizaje como complejo y temporalmente imprevisible.

En parte, el reconocimiento mutuo y el espíritu de perdón nos recuerdan que no hemos de asumir sin más que lo que decimos es evidente y obvio para los estudiantes. Sin embargo, estas suposiciones no son infrecuentes y conllevan la opinión de que los estudiantes sabrán cómo rectificar cualquier problema identificado (Hounsell *et al.*, 2008). Lo que hace que esto sea especialmente desafiante para los estudiantes es que la naturaleza y la utilidad de los comentarios puede variar según los tutores y los cursos (Hounsell *et al.*, 2008). No hay nada más desconcertante para un estudiante que tratar de seguir los consejos que un año le da un tutor y encontrar que su esfuerzo es criticado por otro tutor al año siguiente.

El aspecto crucial de la retroalimentación para el sentido de autoestima de los estudiantes es doble: dotarles de la capacidad para que reconozcan por sí mismos cuándo necesitan una mejora adicional en su trabajo y que sepan reconocer que han tenido éxito en su tarea de implicarse con un conocimiento complejo. Los dos inevitablemente van juntos. Cuanto más se reconozcan las pruebas y los escollos de una tarea compleja, más acertadamente se puede sentir orgullo o estima ante el propio logro. De este modo, la retroalimentación ayuda a los estudiantes a reconocer su propio valor y los rasgos y habilidades que tienen para contribuir a la sociedad.

Todo esto me recuerda la idea de Maxine Greene (1995) de que aprender consiste en imaginar de otro modo. Esto puede ser más difícil de lo que parece. Desde la perspectiva

del estudiante, la ubicación de los comentarios sobre su trabajo requiere que imaginen que el trabajo podría ser diferente, al menos en parte, a lo que ya han hecho. Cuando un estudiante ha trabajado duro para redactar un trabajo, realizar un experimento o crear una presentación *online*, puede ser difícil que lo imaginen de manera distinta a lo que ya han hecho. Aquí es donde entra en juego la combinación de resiliencia y perdón. Es bastante duro mirar el propio trabajo y reconocer sus defectos y fallos: es una tarea que requiere una visión clara y una mirada serena. Y solo podemos lograr esto si perdonamos los problemas que vemos.

Conclusión

Como un conocimiento general que puede ayudar a moldear las prácticas de evaluación para la justicia social, el perdón ofrece un camino de apoyo entre el presente y el logro potencial. Es especialmente importante en el contexto de la educación superior porque el conocimiento con el que estamos, o deberíamos estar tratando, es complejo, controvertido y dinámico. Muchas de las formas actuales en que se organiza la evaluación fuerzan el ritmo de aprendizaje de los estudiantes hasta un grado despiadado, dejando poco margen para la reflexión necesaria y la responsabilidad adecuada, como se analizó en el capítulo anterior; pero tampoco lo dejan para el aprendizaje auténtico por medio de la retroalimentación y de un sentido iterativo que permita mejorar nuestros errores, como hemos visto en este. El conocimiento con el que se implican los estudiantes en la educación superior, que sienta las bases de las contribuciones que pueden hacer a la sociedad, es complejo y no siempre es fácil de conocer en los primeros intentos.

9

Capacidad de respuesta

Introducción

La evaluación para la justicia social requiere prácticas con *capacidad de respuesta*. Este concepto se basa en gran medida en todos los conceptos que hemos tratado hasta ahora en capítulos anteriores. Dicha capacidad de respuesta se manifiesta en muchos planos diferentes y en diversas relaciones. En cierto modo, la capacidad de respuesta puede parecer un término suave, pero quiero usarlo con una intención radical. Considero este rasgo de «capacidad de respuesta» como algo activo y potente. Se trata de ser capaz de dialogar con las diferentes posturas y de estar abierto a que los propios pensamientos y acciones sean moldeados por los encuentros con el mundo en el que uno se encuentra. Por lo tanto, es diferente de la mera reacción a los acontecimientos que se producen a nuestro alrededor y que trae consigo una naturaleza considerada, una reflexión cuidadosa.

La evaluación que nutre esta capacidad de respuesta anima a las personas a verse a sí mismas como interconectadas con el mundo en el que viven, interconectadas con sus conciudadanos e interconectadas con el conocimiento con el que se relacionan. Por lo tanto, está estrechamente relacionado con la *reciprocidad* que está en el corazón de la conceptualización de la justicia social de Honneth. Aquí, de nuevo, es el reconocimiento de la estima, de Honneth, el que se relaciona más claramente con este rasgo de la capacidad de respuesta, porque una de las formas en que los estudiantes pueden apreciar la utilidad social del conocimiento complejo con el que se relacionan es verlo claramente en su contexto social. También hay ecos aquí del reconocimiento de derechos y de la importancia de utilizar activamente los derechos que uno tiene. De manera similar, los estudiantes deben poder usar realmente el conocimiento que adquieren a través del estudio. De este modo, la participación vuelve a ser un foco central tanto del compromiso con el conocimiento como de la justicia social. Honneth (2010b, p. 16) explica:

La apertura y extensión de oportunidades para la participación es un imperativo de la igualdad social porque es el único camino a través del cual los ciudadanos pueden hacer uso de su derecho político para contribuir activamente a la configuración de sus entornos sociales.

La participación en términos de los derechos, conocimientos, rasgos y habilidades de una persona es fundamental para la justicia social. Por lo tanto, la capacidad de respuesta es un compromiso continuo y conlleva la posesión de cualidades para apreciar la conexión con el mundo social. La capacidad de respuesta requiere mirar hacia el exterior, ver más allá de uno mismo o del contexto actual. Requiere sensibilidad para responder no solo a lo ruidoso y obvio, sino también a lo silencioso y matizado.

La capacidad de respuesta incluye una preparación para cambiar y desafiar el *statu quo* y las prácticas habituales, junto con el movimiento hacia una postura diferente a la que tenía anteriormente. Y esto tiene implicaciones reales en la medida en que podemos predecir los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Para los profesores que buscan realmente un enfoque evaluador orientado al aprendizaje, esto puede a menudo requerir la transgresión de las normas y de las prácticas dominantes.

La evaluación configura la vida de los estudiantes, como se explica en el **capítulo 1**. La evaluación fomenta la forma en que los estudiantes se involucran de manera creativa, o no, con conocimientos complejos. Unos conocimientos que después aplicarán a las necesidades sociales.

Como señala Knight (1995, p. 16), la evaluación puede jugar un papel como «un ritual vital en el mantenimiento de algunas características difusas del orden social». Por lo tanto, el impacto de la evaluación está lejos de ser neutral o benigno. De hecho, desde la perspectiva tanto de la teoría como de la pedagogía crítica, nuestro objetivo, a través de nuestras prácticas de evaluación, debe ser interrumpir el orden social existente y defender y permitir formas de cuestionar el *statu quo* generalizado y dado por sentado. El cambio radical del orden social está en el corazón tanto de la teoría como de la pedagogía crítica, y no se nos pide menos si queremos acercarnos a las formas auténticas de reconocimiento, delineadas por Honneth.

En este capítulo examinaré el concepto de *capacidad de respuesta* en dos contextos diferentes, pero claramente relacionados. El primero analiza las formas en que las prácticas de evaluación se estructuran en el diseño del currículo y, en particular, el alcance de las prácticas de respuesta que permite la organización del aprendizaje y la evaluación. El tema en cuestión es el grado en que creemos que la evaluación debe caracterizarse por objetivos claros, determinados de antemano, o por un camino más fluido y sensible, configurado durante la experiencia de aprendizaje y, por lo tanto, más personalizado por el estudiante. Sostengo que debemos desafiar las suposiciones de que el aprendizaje es una experiencia lineal, así como las formas dominantes de evaluación que se siguen de ahí. La distinción entre conocimientos generales autolimitados y más expansivos, de los que hablamos en el **capítulo 5**, será importante aquí. Una concepción lineal y cerrada de la evaluación bloquea las posibles estructuras teleoafectivas que entran en juego, lo que fomenta la idea de la evaluación como un simple obstáculo a superar.

En segundo lugar, considero las formas en que nuestras prácticas de evaluación responden e interactúan con el mundo social en general. Aquí exploro la importancia de las evaluaciones conformadas por el mundo social en el que los estudiantes aplicarán y

utilizarán sus conocimientos, y donde serán valorados como ciudadanos por esa participación.

Capacidad de respuesta al conocimiento

La evaluación debería responder al compromiso de los estudiantes con el conocimiento y, por lo tanto, dejar espacio para una experiencia iterativa que está lejos de ser fija, lineal o predecible. Algo diferente y nuevo se produce cuando los estudiantes se implican auténticamente en un conocimiento complejo, pero la concepción general de qué es la evaluación a menudo se basa en tratar a todos los estudiantes de la misma manera y en definir de antemano todos los parámetros por los que los estudiantes serán juzgados.

Utilizó la metáfora de un palimpsesto para sugerir las formas en que los estudiantes deberían poder dejar sus marcas en el conocimiento académico en el que participan (McArthur, 2012, 2013). El término palimpsesto proviene de los manuscritos antiguos en los que se escribían las revisiones sobre el texto original. Evoca tanto un sentido de compromiso activo con el conocimiento (la reescritura de lo que sabemos) como la áspera naturaleza imperfecta de dicho compromiso. Lo que quiero mostrar a través de esta metáfora es que en el aprendizaje se trata de «participación y compromiso, en lugar de transferencia» (McArthur, 2013, p. 91). Y si los estudiantes deben participar en este proceso de comprometerse con el conocimiento, no podemos restringir sus actividades con fines rígidos y predeterminados. De hecho, Parker (2005) va tan lejos como para afirmar que es impropio tratar de predeterminar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Eraut (1997, p. 287) nos recuerda nuevamente que los estudiantes deben poder aplicar sus conocimientos para que se valoren:

Si los estudiantes no pueden aplicar sus conocimientos académicos o utilizar sus conocimientos culturales en situaciones que son importantes para ellos, no se apropian de él y la justificación de la preparación para la vida pierde su validez.

Por lo tanto, los estudiantes deben ser capaces de responder a problemas y situaciones reales con el conocimiento que adquieren. De este modo, el conocimiento configura su inteligibilidad práctica e influye en las formas en que se involucran en una multitud de prácticas sociales. Lo que siempre es crucial es que los estudiantes aprendan a usar el conocimiento, no simplemente a adquirirlo (Eraut, 1997). Freire (1996) señala lo mismo en su crítica del conocimiento viable, un enfoque en el que simplemente “llenamos” a los estudiantes con conocimiento, y donde la evaluación no es otra cosa que la exposición que hacen los estudiantes de los contenidos que se han depositado en ellos.

Vemos, entonces, que si queremos que los estudiantes puedan participar activamente en el conocimiento a través de sus tareas de evaluación, debemos tejer nuestra argumentación con dos hilos. El primero es que no podemos dictar rígidamente el resultado de tal compromiso: los estudiantes traen sus propias mentes y experiencias a los proyectos y tareas que les asignamos y no podemos conocer completamente el

resultado de esto por adelantado. El segundo es que tal compromiso no es limpio, perfecto y lineal, sino un diálogo desordenado y, por lo tanto, aún más impredecible. Pero es evidente que también hay un dilema aquí porque no tiene sentido decir que las tareas de evaluación pueden ser *cualquier cosa*: no pueden ser interminables y sin criterios específicos.

Existe la responsabilidad práctica y ética de garantizar que los estudiantes aprendan a ciertos niveles y se comprometan con las formas de conocimiento apropiadas para su área concreta. Queremos saber que nuestros médicos, ingenieros, abogados y maestros, por ejemplo, están equipados para desempeñar las profesiones que ocuparán. El difícil equilibrio que hemos de conseguir, por tanto, es permitir que los estudiantes tengan un compromiso verdaderamente sensible con sus tareas de evaluación y, al mismo tiempo, cumplan con los propósitos del plan de estudios subyacente.

Con gran diferencia, uno de los conceptos más influyentes y duraderos sobre cómo organizamos la evaluación ha sido la noción de *alineación constructiva* de Biggs (2003). De hecho, este trabajo seminal fue fundamental para que la evaluación, que reinaba en los confines de la práctica, se viera integrada en lo que queríamos que los estudiantes aprendieran y en cómo facilitábamos ese aprendizaje. Hay un buen consejo en el análisis de Biggs (2003, p. 27):

En la enseñanza alineada, existe una máxima coherencia en todo el sistema. El plan de estudios se establece en forma de objetivos claros, que establecen el nivel de comprensión requerido en lugar de una simple lista de temas a cubrir. Se eligen los métodos de enseñanza que puedan realizar esos objetivos y usted consigue que los estudiantes hagan las cosas que los objetivos nombran. Finalmente, las tareas de evaluación abordan los objetivos, de modo que pueda realizar una prueba para ver si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos indicaban que deberían estar aprendiendo.

La alineación constructiva proporciona la base para gran parte de la literatura sobre la evaluación y sobre las prácticas de desarrollo académico. Sin embargo, casi siempre surgen problemas con cualquier concepto que se vuelve demasiado cosificado. Puede perder su potencia crítica y su carga radical. No estoy argumentando en contra de la lógica inherente que motivó que Biggs acuñara la noción de alineación constructiva, que luego desarrolló con Tang (Biggs y Tang, 2011). Es una idea fundamentalmente buena y de un sentido común tan obvio que uno se pregunta cómo las personas podrían haber pensado actuar de manera diferente. El problema, sin embargo, es que esta noción se ha visto envuelta en una cultura de la auditoría y del procedimentalismo. La alineación constructiva se convierte así en el objetivo esperado, más que en un camino hacia un fin más rico y complejo. Mientras los profesores usen los verbos “correctos” al describir sus resultados de aprendizaje, todo está bien: se pueden ignorar las discusiones más complejas sobre los propósitos de la evaluación.

El problema real en términos de habilitar un compromiso sensible con el conocimiento es la racionalidad instrumental que apuntala los resultados predeterminados del aprendizaje sobre los que descansa una alineación constructiva. La yuxtaposición que hago agradará a algunos lectores porque, de hecho, los resultados predeterminados del aprendizaje se han asociado con el movimiento hacia enfoques de aprendizaje y evaluación más centrados en el estudiante. Estos marcaron la transición de un enfoque

centrado en lo que hacía el profesor a otro que sitúa a los estudiantes en el centro de sus propios procesos de aprendizaje. La argumentación se encuentra claramente expresada en estas líneas:

Describir y hacer claro y público lo que el alumno pretende lograr cambia la naturaleza de la evaluación de un sistema dirigido por un tutor con objetivos difusos y criterios no revelados, a un sistema dirigido por el estudiante con mayor énfasis en el desarrollo formativo y en la responsabilidad personal (Otter, 1995, citado en Ecclestone, 2001, p. 301).

De hecho, la retórica de «la evaluación centrada en el estudiante» que está detrás de los resultados predeterminados de aprendizaje (Ecclestone, 1999) es tan poderosa que puede parecer una concepción imposible de desafiar desde la perspectiva estudiantil. Sin embargo, creo que, al igual que en el caso del reconocimiento ideológico, como se analiza en el **capítulo 3**, los resultados predeterminados prometen un grado mucho mayor de concentración en el estudiante del que realmente ofrecen. De hecho, los enfoques severos y fijos de los resultados predeterminados de aprendizaje tienen ecos del conductismo y, por lo tanto, están lejos de promover la agencia estudiantil, la independencia o la capacidad de respuesta. Para esta concepción, el propósito de la educación se ve como un cambio en el comportamiento de los estudiantes, pero este es un sentido de cambio fijo y bastante rígido. Los principios fundamentales de los primeros conductistas siguen siendo fundamentales para el enfoque educativo dominante. Hardarson (2017, p. 62) muestra que la educación, desde este punto de vista conductista, debe ser:

1. Producida por la administración de experiencias educativas.
2. Especificada con objetivos que pueden alcanzarse, lograrse o completarse.
3. [E implicar] Cambios en los estudiantes, que son descritos de antemano.

Las prácticas de evaluación con las que uno debería comprometerse para cumplir con esos objetivos concretos están determinadas por la necesidad de eficiencia y por la realización de un resultado ya establecido. Para ser claros, la alternativa no es acercarse de cualquier modo a una educación sin rumbo. Pero la clave para un aprendizaje más consciente socialmente es que el proceso es más que simplemente lo que prescribe el resultado. Como argumenta Hardarson (2017, p. 63): «de esto no se sigue que debemos concebir la educación como algo sin objetivo, pero sí se sigue que algunos de los objetivos estén constituidos por el proceso de educación en lugar de ser causados por él».

Ecclestone (1999, p. 31) señala el desafío ideológico y epistemológico de las especificaciones prescritas para cualquiera «comprometido con formas de evaluación más transparentes y accesibles y con experiencias de aprendizaje sensibles y verdaderamente críticas para los estudiantes». Mientras Biggs habla positivamente de que los estudiantes están atrapados en la trampa segura de los resultados de alineación, los métodos y las evaluaciones, Ecclestone dice que está atrapado en formas restrictivas de aprendizaje. La predeterminación de un objetivo de aprendizaje tiene una larga historia.

Podemos encontrar una crítica al respecto en el artículo de Richard S. Peters de 1959, «Debe un educador tener un objetivo», descrito en Hardarson (2017). En este documento, Peters criticó la opinión predominante de que «la enseñanza y el aprendizaje son medios instrumentales para los puntos terminales que los estudiantes deben alcanzar» (Hardarson, 2017, p. 59). Hardarson también cita a Peters (1973, p. 59):

El modelo de adoptar unos medios para alcanzar unos fines premeditados es uno de nuestros pensamientos sobre la promoción de lo que es valioso. En la esfera educativa, por lo tanto, tendemos a buscar el equivalente de puentes que construir o puertos hacia los que dirigir.

En otras palabras, las tareas claras y concretas son mejores si uno quiere predeterminar los fines. El esfuerzo se adapta mejor a tareas simples que a problemas complejos: «La planificación basada en objetivos no aborda la naturaleza abierta del esfuerzo humano y, en particular, del cambio social» (Swann, 1997, p. 41). Esta pérdida de conexión entre las ideas y el ámbito social limita necesariamente la naturaleza de aquello en lo que uno puede participar: «La planificación basada en objetivos puede promover la mediocridad porque no proporciona ningún mecanismo social mediante el cual se puedan discutir ideas audaces y potencialmente valiosas» (Swann, 1997, p. 43). Más aún, es al enfrentar las ideas imprevistas o inesperadas como la verdadera naturaleza del aprendizaje se hace evidente. Lo que es clave aquí es la distinción entre rendimiento y aprendizaje, y los dos no pueden entenderse como sinónimos (Swann, 1997, p. 45). Predefinir el aprendizaje es volver a que los estudiantes sean los receptores pasivos de los procesos de evaluación. En contraste, el aprendizaje debe demandar «una actividad autónoma por parte del alumno, y siempre se basa en las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que el alumno aporta a la situación. Sencillamente, no podemos determinar la naturaleza del aprendizaje de otra persona».

Estos extremos predeterminados no solo tienden a ser más concretos, sino que también son necesariamente menos complejos. Los resultados predeterminados encajan bien con una agenda de auditoría. Si establecemos de antemano lo que queremos lograr, entonces podemos medir claramente si lo hemos logrado. Pero solo si el resultado viene en ciertas formas. La necesidad de especificar lo que se aprende da lugar al privilegio de ciertas formas de aprendizaje y ciertas formas de conocimiento.

La evaluación basada en resultados se postula sobre una racionalidad positivista (Ecclestone, 1999). Mientras que la cuestión del conocimiento en educación es sorprendentemente difícil (Young, 2008, p. xvi) y está inclinada a «llevarnos de vuelta a algunas de nuestras suposiciones más básicas [...] en el sentido más amplio, cuestiones filosóficas y políticas».

La conexión entre una cultura de la auditoría y los resultados predeterminados de aprendizaje es fundamental para la posición adoptada por Steadman y citada por Ecclestone: «Si el aprendizaje es importante, médalo [...]. Si no puede medirlo, no lo mejorará y si no lo mide, es probable que no le importe» (Steadman citado en Ecclestone, 1999, p. 201). Este enfoque también se refleja en el famoso trabajo de Bloom sobre una taxonomía de los resultados de aprendizaje. Bloom declaró que solo los programas educativos «que pueden especificarse en términos de conductas estudiantiles

intencionadas pueden clasificarse» (Bloom citado en Hardarson, 2017, p. 61). De hecho, la taxonomía de Bloom se ha convertido en el canon dentro de algunos círculos como parte de la procedimentalización de resultados predeterminados de aprendizaje, vista como una forma segura de garantizar los resultados correctos, siempre y cuando se usen los verbos aprobados para describirlos. Pero, como observan Bengsten y Barnett (2017, p. 118), «los estudiantes aprenden de maneras difíciles de medir en las escalas de la taxonomía de Bloom».

Al final, creo, el énfasis en predeterminar el aprendizaje de los estudiantes no es empoderador. Como sostiene Ecclestone (1999, p. 39):

Esto es, en última instancia, desempoderador porque los procesos de planificación, revisión y autoevaluación de la acción también requieren que las personas regulen su propio comportamiento a través de las minucias del régimen de evaluación.

El problema se agudiza cuando se alientan disposiciones tácitas que promueven prácticas de evaluación que privilegian el conocimiento limitado y predecible en lugar del compromiso abierto y desafiante.

Veamos el caso de la estudiante de economía llamada Pauline (Richardson, 2004) a quien se le pide que explique el concepto de costo de oportunidad utilizando ejemplos del mundo real. Pauline puede pensar en varios ejemplos del mundo real extraídos de los debates sociales actuales. En Melbourne, donde vive, hay controversia sobre los planes para un nuevo casino, así como debates sobre el valor de alojar el Gran Premio. Estos son los ejemplos en que piensa primero cuando se le pide que haga esta tarea. Sin embargo, Pauline ha aprendido de evaluaciones anteriores. Ha aprendido que no quiere expresar sus propias opiniones. Entonces, decide exponer un ejemplo más seguro, uno en el que no puede cometer el error de tener una opinión, y utiliza uno de su libro de texto sobre el precio del algodón durante una etapa de escasez. No hay industria del algodón en Melbourne. No hay amenaza inminente de escasez. Pero este es un ejemplo que Pauline sabe que sus evaluadores pueden estar anticipando: ya se ha visto como parte del curso. Traer el ejemplo del casino o del Gran Premio sería arriesgado: estos no son los ejemplos que esperan los evaluadores.

He usado este ejemplo de Pauline varias veces antes porque nunca dejo de sorprenderme y enfadarme por la forma en que la evaluación puede *enseñar* a un estudiante a desactivar sus habilidades críticas: enseñarle a ir por el camino seguro en lugar de apostar por lo arriesgado e inesperado. De hecho, dicha evaluación ha logrado imponer un enfoque conductista para comprometerse con el conocimiento de una disciplina. Es su atención concienzuda a las especificaciones de la evaluación lo que hace que Pauline reduzca su curiosidad intelectual. Ella no presenta los conocimientos con los que ha participado y con los que se ha comprometido activamente para cumplir con la tarea de evaluación.

Pero, ¿qué alternativas existen entre los extremos de los resultados prescritos con precisión y el hecho de no tener ningún objetivo y no rendir cuentas? Un buen lugar para comenzar es la distinción que hace Hardarson (2017) entre objetivos abiertos y cerrados. Hardarson presenta esta distinción en la que los objetivos abiertos, que podríamos llamar

ideales, se caracterizan por trabajar hacia algo que nunca se puede completar por completo. En los términos de Schatzki, se trata de estructuras teleoafectivas jerárquicamente diferentes. Hardarson (2017, p. 65) contrasta objetivos abiertos y cerrados con los siguientes ejemplos:

Ir a nadar esta tarde, pintar la cocina e ir a caminar con nuestro compañero de vida el próximo domingo son objetivos del primer tipo. Mantenerse saludable, mantener un hogar hermoso y tener un matrimonio feliz son tareas para toda la vida y pertenecen al segundo tipo.

El problema en la educación, sigue argumentando Hardarson, es que con frecuencia nos centramos en objetivos cerrados y no prestamos suficiente atención a los objetivos abiertos que, en realidad, sustentan los propósitos de lo que hacemos. Para ilustrar esto, da un ejemplo sobre el aprendizaje de la física newtoniana:

Aprender a usar la ley del cuadrado inverso de Newton para calcular la fuerza gravitacional entre dos masas puede entenderse como un objetivo cerrado en este sentido, pero entender la gravedad se ve mejor como un objetivo abierto que no se puede alcanzar de manera concluyente. ¿Cuándo ha entendido un estudiante la gravedad? ¿Cuándo ha aprendido a hacer cálculos simples basados en la fórmula de Newton? ¿Es capaz de explicar cómo los objetos masivos afectan el espacio-tiempo? ¿Ha dominado los conceptos utilizados para describir los agujeros negros? ¿Sabe de qué se trataba la larga búsqueda del bosón de Higgs? ¿Pueden participar en debates sobre las diferencias entre la gravedad y las otras fuerzas fundamentales de la naturaleza? Comprender la gravedad es un esfuerzo que, posiblemente, no se puede completar.

En este ejemplo vemos la relación entre objetivos abiertos y cerrados. Lo último, al menos en algunos casos, puede volverse inútil sin lo primero. En esta distinción entre objetivos abiertos y cerrados, se abre un espacio vital para que los estudiantes desarrollen su compromiso con el conocimiento a través de su capacidad de respuesta a los desafíos, afloramientos rocosos y pendientes pronunciadas que encuentran. Este ejemplo resalta también las formas en que esto puede aplicarse a todas las demás disciplinas, enfatizando que las ciencias mismas también son ámbitos complejos de investigación y socialmente situados. Lo que más importa a la justicia social son los objetivos abiertos. Cualquier esfuerzo por comprender nuestro mundo social requiere más que resultados previamente especificados que se alcanzan a través de la simple memorización de los hechos (Hardarson, 2017, p. 66). Para trabajar en la consecución de objetivos abiertos, el estudiante debe participar activamente, ya que hay menos certezas en las que confiar:

Se necesitan ideales, u objetivos abiertos, para elegir y criticar objetivos y modificarlos de manera inteligente a la luz de circunstancias cambiantes y oportunidades imprevistas.

De hecho, se pone más énfasis en lo que los estudiantes pueden hacer cuando los objetivos son abiertos en vez de cerrados.

Un ejemplo práctico de esto viene de otro proyecto que llevé a cabo con Mark Huxham. Mark y yo compartimos un compromiso con la justicia social a través de la educación, y con el estudio de temas de poder y control compartido con los estudiantes a través de la enseñanza y la evaluación. En respuesta al desafío de formas más receptivas de incluir a los estudiantes en el diseño curricular, Mark desarrolló una alternativa a la alineación constructiva basada en la metáfora del montañismo de líneas naturales.

En el trabajo que realizamos con los estudiantes, tratamos de pensar cómo se podría reconfigurar el currículo, incluidas las tareas de evaluación, para permitir que haya espacio para un compromiso con el conocimiento menos lineal y acotado. Sentíamos que el punto de partida era la importancia que dábamos a las cuestiones de poder y, en particular, a las formas en que se puede compartir el poder a lo largo del curso. La **tabla 9.1** compara las dos metáforas del diseño del curso.

TABLA 9.1. COMPARACIÓN DE LAS LÍNEAS NATURALES Y DEL ENFOQUE DE ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA PARA EL DISEÑO DEL CURSO (DESARROLLADO POR MARK HUXHAM)	
LÍNEAS NATURALES	ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA
Metáfora del montañismo	Metáfora de la topografía/ingeniería
Identificar una ruta elegante	Crear una ruta eficiente
Esfuerzo de equipo	Esfuerzo individual
Proceso informado por resultados	Los resultados determinan el proceso
Flexibilidad y espontaneidad acotadas	Cuidadosamente planeado y predecible
Requiere compromiso arriesgado	El riesgo está minimizado

Fuente: Huxham, Hunter, McIntyre, Shilland y McArthur (2015).

Líneas naturales es un término del alpinismo que se refiere a la ruta tomada por el escalador. El énfasis no está en la ruta más rápida o eficiente hacia un fin en particular, sino que se enfoca en una ruta que evoluciona a través del proceso de ascenso, y que se desarrolla a medida que el escalador interactúa con la montaña, toma decisiones y elige entre opciones. Es un enfoque más arriesgado, desafiante y, en última instancia, satisfactorio. El estudiante se encuentra en una situación incierta, ya que en la alineación constructiva no está protegido por la «trampa» que supone la red de objetivos, métodos y evaluación, tal y como describe Biggs. Pero el estudiante también tiene más poder y necesita mucha mayor independencia y responsabilidad para el cumplimiento de la tarea.

Por lo tanto, nuestras prácticas de evaluación deben tener en cuenta la capacidad de respuesta de los estudiantes a la tarea que se avecina: mantener los estándares y maximizar el esfuerzo y la responsabilidad.

Entonces, ¿cómo se evaluó a los estudiantes después de esta inmersión en una forma receptiva de diseño curricular? Bueno, en este caso, las evaluaciones fueron decididas por un grupo anterior de estudiantes, que participaron en el proyecto de control de la distribución con ese fin (McArthur y Huxham, 2011), y del que ya hablé en el **capítulo 7**. Pero las formas en que los estudiantes se implicaron con la evaluación fueron congruentes con su compromiso con el conocimiento a lo largo del curso. Los mismos objetivos clave de la *flexibilidad*, el *compromiso* y la *capacidad de respuesta* fueron llevados a las prácticas de evaluación. Aquí, una estudiante (y coautora), Robin, explica el impacto que tuvo en ella (Huxham *et al.*, 2015, p. 539):

Durante años, se nos ha enseñado a dar por sentado teorías ampliamente aceptadas, por lo que fue interesante pensar desde un ángulo diferente. Fue sorprendente lo fácil que era pensar así, de una manera que no habíamos hecho antes, pero una vez que empezamos, parecía bastante obvio, por ejemplo, encontrar evidencias de que la competencia no es importante, a diferencia de las pruebas que

apoyan las teorías de la competencia. También fue interesante pensar en cómo interpretar los mismos resultados desde diferentes ángulos [...]. Me parece una habilidad valiosa que debo tener presente el próximo semestre, cuando estemos haciendo nuestros proyectos finales.

Las líneas naturales de la metáfora dejan el conocimiento más abierto y, por lo tanto, más sensible y receptivo a las personas que se comprometen con él. Por lo tanto, nuestra montañera está trabajando para perfeccionar sus habilidades de navegación física y mental; cada ascenso en sí mismo es un subconjunto de esto, un objetivo cerrado particular que contribuye al objetivo abierto más grande. Para extender aún más la metáfora, lo que añade riqueza a la experiencia de las líneas naturales es que la cara de la roca no es uniforme, ni predecible. El desafío adicional y el mayor logro radican en trabajar con las fisuras, las grietas y el carácter geológico de la roca. Aquí podemos ver la resonancia de esta metáfora con la consideración que hacen Bengsten y Barnett (2017) de la oscuridad en la universidad, presentada en el capítulo anterior: la oscuridad entendida en términos de los contrastes con la luz, las sombras y los ángulos arrojados al relieve. Los estudiantes que trabajan en estos espacios oscuros y sombríos deben responder a los contextos creados por estos complejos cambios entre la luz y la oscuridad. Deben aprender a moverse con confianza entre la certeza y la incertidumbre.

Esos lugares oscuros revelan la complejidad que se ofrece una vez que nos movemos más allá del brillo artificial del mundo fácil de auditar. Nos piden que consideremos las alternativas a estos sistemas de medición fáciles si nos centramos en las sombras de la educación superior. Lo más importante es que el énfasis no está únicamente en el producto del aprendizaje, sino también en los procesos. Aparte de las presuntas certidumbres de una cultura de auditoría, la oscuridad de nuestras instituciones revela «la naturaleza ambivalente y resbaladiza de la práctica institucional cotidiana» (Bengsten y Barnett, 2017, p. 120). Aquí, de nuevo, podemos ver por qué los resultados de los estudiantes no pueden estar completamente predeterminados, sino que requieren una respuesta a los contextos en los que se encuentran a sí mismos y al resultado original de cualquier compromiso con el conocimiento.

Un enfoque más sensible a la evaluación también transforma el papel de los profesores implicados, haciendo que su parte sea también más rica y significativa. Lum (2012, p. 597) distingue entre modos de evaluación prescriptivos y expansivos:

En el modo prescriptivo, el rol del evaluador es esencialmente el de un facilitador pasivo y sin juicios encargado de recopilar datos predeterminados rígidamente prescritos. La función del evaluador es esencialmente binaria: para indicar la presencia o no de una manifestación conductual dada.

Aquí las prácticas de juicio están claramente limitadas. Un modo expansivo de evaluación ofrece mucho más, tanto a los profesores implicados, como a los estudiantes: «En contraste, en el modo expansivo, el papel del evaluador es esencialmente activo y crítico, y los juicios son potencialmente una cuestión de grado» (p. 598).

Mantener el espacio abierto para una genuina capacidad de respuesta de los alumnos al conocimiento con el que se relacionan hace que la enseñanza sea una tarea mucho más difícil pero, seguramente, también más gratificante. La enseñanza pasa de la luz artificial de una cultura de la auditoría a las sombras y matices ricos de la oscuridad de Bengsten

y Barnett (2017, p. 123):

Es tentador reaccionar ante la oscuridad de la enseñanza con duda y, a veces, con culpa. Parece la forma más fácil de salir, y encaja con la comprensión general contemporánea de que la enseñanza es como una forma líquida de tecnología adaptable a todas las situaciones, si se hace correctamente. Otra forma, y mucho más difícil, sería reaccionar con resiliencia y contumacia, y avanzar hacia el siguiente desafío, no con incertidumbre e inseguridad, sino con el afán de mostrar que puede soportar la oscuridad de la enseñanza como condición para sus esfuerzos y como un aspecto del destino.

A pesar de algunos marcos, como la taxonomía de Bloom, que afirma mostrar diferentes niveles de complejidad en términos de lo que hace un estudiante, el suyo sigue siendo un marco más rígido que las realidades de implicarse con un conocimiento complejo y problemático. Si atamos demasiado bien las cosas para lograr fines instrumentales, truncamos la posible alegría y el compromiso que los alumnos pueden tener en sus tareas de evaluación.

Si entendemos que la evaluación y el aprendizaje están entrelazados, debemos considerar qué posibilidades tenemos de que los estudiantes experimenten esta alegría y compromiso a través de las prácticas de evaluación. Como afirman Sambell *et al.* (2013, p. 14):

Podría decirse que la evaluación es más productiva en términos de promover un aprendizaje auténtico y valioso si fomenta los intereses y las preocupaciones de los individuos. Hay todo un mundo entre los estudiantes que sienten que están haciendo una evaluación porque están obligados a realizar una actividad de manera servil por la única razón de que sus maestros lo quieren, y entre los que tienen un sentido de propiedad y responsabilidad.

Por lo tanto, podemos relacionar esto con el **capítulo 7** y la importancia de la responsabilidad del estudiante en la evaluación. Ahora podemos ver que, para que los estudiantes asuman verdaderamente la responsabilidad, deben poder invertir realmente en la tarea de evaluación. De manera similar, una característica del enfoque de líneas naturales descrito anteriormente es que no fue necesariamente «una experiencia de aprendizaje más «agradable»; todos nosotros experimentamos ansiedad por los riesgos implicados. Los desafíos no deben ser subestimados, pero en esto radica también la alegría» (Huxham *et al.*, 2015, pp. 539-540). Angela (tanto estudiante como coautora) explica la mezcla de emociones que sintió después de entregar su examen para llevar a casa:

Me siento inquieta después de haber entregado el examen para llevar a casa. Después de hacer un examen convencional, siempre estoy acostumbrada a sentir negatividad: me doy cuenta de que he escrito la respuesta incorrecta, recuerdo los hechos que había olvidado durante el examen y me invade el temor total de haber fallado. Es la falta de esta negatividad lo que me ha dejado inquieta esta vez; sencillamente, no estoy acostumbrada a experimentar los efectos secundarios positivos con los que me ha llenado el examen para llevar a casa. Siento que he aprendido mucho, que lo he hecho lo mejor que he podido y sé que hay pocas posibilidades de que falle.

Esto contrasta con lo que dice un estudiante llamado Karl, recogido por Sambell *et al.* (2013, p. 10), que revela la naturaleza superficial y temporal del compromiso con el conocimiento que procede de los exámenes tradicionales:

Los exámenes no son una forma normal de trabajar. En realidad, cuando lo piensas, son bastante inútiles, solo dicen si estás teniendo dificultades para recordar o para recordar fácilmente. Así que

consigue que solo pienses: «déjame recordar esto por un momento». Así que lo intentas y empollas para un examen. Cuando sé que tengo un examen en un módulo, lo repaso escribiendo toda la información que tengo que aprender en los *post-it*, que coloco en el suelo. ¡La casa se cubre con ellos! Es un aprendizaje superficial que no se pega a ti. En realidad, tratas de olvidarlo antes de hacer el próximo examen, porque no quieres que los dos papeles se confundan.

Un tema que se encuentra en este libro es que las formas de evaluación altamente rígidas y procesadas van en contra de las preocupaciones de la justicia social. Necesitamos planteamientos que nos permitan, como evaluadores, ser auténticamente receptivos a lo que nuestros estudiantes han hecho, incluso cuando se trata de algo fuera de lo normal, o sea, distinto de lo que esperábamos. Como sostiene Sadler (2014, p. 278):

Los evaluadores experimentados están abiertos a los criterios que entran legítimamente en juego solo en raras ocasiones y los incorporan en sus juicios cuando los aplican. Las codificaciones fijas no permiten tales eventualidades. Esto refleja la realidad de que tal vez no sea posible predecir con certeza la variedad que puede surgir a través del ingenio, la originalidad y la creatividad de los estudiantes.

Capacidad de respuesta al mundo laboral

Este epígrafe se basa en la noción de capacidad de respuesta y teniendo en cuenta las formas en que las prácticas de evaluación responden al mundo social en el que se encuentran. Esta conexión es una cualidad altamente valorada por los estudiantes, y la evidencia es clara porque cuando los estudiantes perciben que sus tareas de evaluación son «esencialmente significativas, interesantes y tienen un valor a largo plazo», aprenden mejor (Sambell *et al.*, 2013, p. 12). Los estudiantes disfrutan de las oportunidades para «comunicar, discutir o defender sus ideas». La idea de una *evaluación auténtica* busca captar este enlace en actividades con una alineación clara en el mundo social y económico. Por lo tanto, necesitamos enfoques flexibles para la evaluación que puedan responder a las necesidades e intereses de los estudiantes (Eraut, 1997; Swann, 1997), que deberían ser alimentados a través de una relación que sea receptiva al mundo social en general. Los estudiantes pueden sentirse desanimados al verse forzados a pasar por procesos que tienen poca relación con lo que luego harán en su carrera elegida.

En nuestro proyecto de control compartido, Mark Huxham y yo (McArthur y Huxham, 2011) descubrimos que nuestros estudiantes estaban comprometidos con las formas de evaluación que reflejaban las aplicaciones al mundo real. No querían criticar un artículo científico «modelo», sino que insistieron en llevar a cabo la algo más difícil tarea de escribir la crítica de un artículo científico real de una de las revistas más importantes. Lo más sorprendente fue la estudiante que dijo que no quería ser examinada con ejemplos perfectos de botánica de estilo de libro de texto, cuando en su futuro se toparía con las realidades embarradas y desordenadas de la naturaleza real. Por lo tanto, los estudiantes no solo deberían ser capaces de responder a los aspectos profundos y grandiosos del mundo en general, sino también a los muchos significados y riquezas que hay en lo cotidiano. De hecho, es beneficioso para los estudiantes aprovechar las

experiencias cotidianas como parte de sus actividades de evaluación (Sambell *et al.*, 2013).

Aquí hay una resonancia con la noción de responsabilidad tal y como se trató de exponer en el **capítulo 7**. Los estudiantes responden bien a los desafíos reales y, como tales, a la responsabilidad real. Pueden ser rápidos para criticar formas de evaluación que parecen no estar relacionadas con las formas en que continuarán utilizando sus conocimientos después de la universidad. Consideremos la observación de Karl, el estudiante de segundo año de ingeniería electrónica mencionado anteriormente. Los exámenes, declara, «no son una forma normal de trabajar» (p. 11):

Pero es extraño, porque normalmente, si estuvieras en un entorno de trabajo, por ejemplo, y alguien se presentara con un problema para que lo resolvieras, no necesariamente tendrías que saber la cosa y recordarla allí mismo. Diría: «espere un minuto, veo que hay un problema, así que me iré y encontraré más información al respecto, llegaré al fondo de lo que está sucediendo aquí y volveré con una solución en cuanto haya preguntado y haya hecho algunas averiguaciones». Esa es la forma de trabajar que podría llevar a cabo en un trabajo de tipo proyecto, donde tus profesores te piden que trabajes en algo de una manera más realista o relevante. Pero no en un examen.

Para ser verdaderamente receptivos a los contextos sociales y económicos en los que los estudiantes utilizarán sus conocimientos, nuestras evaluaciones deberían ser relevantes para esos contextos y para la posible naturaleza de las aplicaciones futuras. Al analizar las prácticas de evaluación en muchas universidades, es difícil no darse cuenta de que se han resistido al cambio. A pesar de la abundante literatura sobre la evaluación, el predominio de los exámenes tradicionales permanece en muchas disciplinas. ¿Qué argumentos se hacen en su defensa? A menudo se enlaza con la tradición, o se dice que esta es la forma en que se hacen las cosas aquí, o se aduce la justificación de que son fáciles de manejar y calificar; apuntando nuevamente al predominio del procedimentalismo. Ninguna de estas razones es suficiente. En un mundo multimodal lleno de diversas formas de tecnología y en el que el conocimiento en sí se entiende como algo más que texto, el conjunto de formularios de evaluación que se ofrecen en algunas universidades sigue siendo terriblemente limitado. Por eso estudiantes como Karl aprecian tanto la interconexión con el mundo exterior, que a su vez requiere capacidad de respuesta. También fue muy apreciada por la estudiante de economía Pauline, hasta que las experiencias de evaluación “le enseñaron” lo contrario.

Además, está claro que, para muchos estudiantes, la consideración del mundo social más amplio está estrechamente relacionada con el mundo del trabajo. No quiero discutir esta relación, pero sí quiero problematizar las formas en que se manifiesta actualmente en las prácticas de evaluación.

Como he sostenido en una obra anterior, el problema no radica en que la educación superior tenga un propósito económico, sino en la estrechez de miras con las que se entiende ese propósito (McArthur, 2011). La capacidad de respuesta al mundo del trabajo se vuelve problemática cuando privilegia los puntos de vista y los intereses de una élite poderosa sobre las personas que trabajan a diario. El mundo del trabajo es mucho más que los supuestos deseos de empresas y empleadores grandes o poderosos.

Ciertamente, las investigaciones apuntan a que los estudiantes valoran los vínculos

entre sus estudios y su futuro mundo laboral. Pero situarse de modo que se pueda contribuir al bien social, en términos de reconocimiento de la estima, requiere un replanteamiento de la naturaleza de tal trabajo. Debería estar formado por una red de prácticas que resaltara la complejidad de las relaciones sociales. El trabajo conecta múltiples prácticas sociales en las que se encuentra el potencial de justicia o injusticia. La consideración de estas prácticas no debe quedarse relegada a algunos casos especiales o a intereses minoritarios (como un revisor de mi trabajo describió una vez la pedagogía crítica), sino que debe ser absolutamente fundamental para nuestro compromiso con el conocimiento.

Cuando los estudiantes trabajan con conocimientos y los aplican al ámbito social, siempre participan en un proceso de justicia o injusticia.

Por lo tanto, reivindico una nueva forma de conceptualizar y de responder al mundo laboral dentro y a través de nuestras prácticas de evaluación. Una forma que reconozca que este mundo del trabajo no se puede confundir simplemente con lo que quieren los empleadores, sino que está formado por un nexo de prácticas sociales y una gran cantidad de interconexiones y relaciones. El trabajo es importante para la justicia social porque incluye muchas de las prácticas mediante las cuales nos relacionamos con miembros de la sociedad, tanto los conocidos como los desconocidos para nosotros. Cuando pensamos en el reconocimiento de la estima, en ser valorados por las contribuciones sociales que podemos hacer, el mundo laboral es claramente un aspecto importante de esto.

Del mismo modo, el trabajo tiene un impacto importante en nuestro sentido del bienestar (Winch, 2002). Por eso creo que las prácticas de evaluación deben responder a los requisitos para participar en el mundo laboral, en formas enriquecedoras y socialmente justas. Quiero reducir las formas en que la evaluación puede moldear positivamente nuestra comprensión de lo que significa ser parte de la fuerza laboral y el lugar que ocupa ese trabajo dentro de una sociedad más amplia.

Comienzo, por lo tanto, con una crítica de las formas actuales en las que el trabajo y la evaluación se unen frecuentemente en la educación superior. Aquí me refiero a la progresión que se ha dado en los últimos veinte años, más o menos, en la que se ha ido pasando de un énfasis en las habilidades transferibles a la noción de empleabilidad y a las habilidades de empleabilidad, hasta llegar al ascenso final de las cualidades de los graduados. La noción de transferencia de habilidades y conocimientos de la universidad al trabajo es claramente más familiar que la de la capacidad de respuesta. Sin embargo, prefiero usar esta última porque trae consigo la sensación del cambio que se produce a través del proceso y de una mayor sensibilidad al contexto. El conocimiento financiero se puede *transferir* fácilmente, sin embargo, el compromiso complejo con el conocimiento implica una interconexión, un cambio o un replanteamiento, que no es tan fácil de transferir.

Creo que el problema se debe a que, con cada nueva iteración, desde las habilidades transferibles hasta las cualidades de los graduados, estas han sido impulsadas desde la perspectiva de lo que se cree que quieren los empleadores. La noción más amplia de

nuestra participación en el trabajo como parte de nuestro desarrollo social recibe poca atención, y las conexiones con problemas sociales más amplios, incluida la justicia social, a menudo actúan como escaparates y poco más. Por lo tanto, una de las primeras definiciones de *cualidades de los graduados*, y ampliamente citada, proviene de Bowden *et al.* (2000), citado en C. Hughes y Barrie (2010, p. 325):

Se trata de las aptitudes, las habilidades y los conocimientos que una comunidad universitaria considera que los estudiantes deberían desarrollar durante el tiempo que pasan en esa institución. Estas cualidades incluyen, pero van más allá, del conocimiento de las diferentes disciplinas o del conocimiento técnico que tradicionalmente ha formado el núcleo de la mayoría de los cursos universitarios. Son aptitudes que también preparan a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido.

Pero tales apelaciones a un bien social carecen de sentido sin un sentido sólido de la naturaleza de esa sociedad. Muy a menudo, tales conexiones se hacen sobre la base de una visión benigna del mundo social, como si la injusticia y la desigualdad no fueran problemas importantes: como si el mundo laboral fuera un lugar positivo y satisfactorio para todos y el reconocimiento erróneo nunca ocurriera.

Además, con las cualidades de los graduados, al igual que con la alineación constructiva, vemos la fuerza casi inevitable hacia la procedimentalización que, en su marcha implacable hacia adelante, aplasta las cualidades que originalmente parecían tener ese sentido. Lo que se pierde es el espacio en el que puede tener lugar un aprendizaje y una enseñanza auténtica y socialmente relevante. Cuando todo está vinculado a lo que se puede medir, nada puede crecer y florecer a pleno rendimiento. Así, una vez más, solo se valora lo que puede medirse fácilmente. Por lo tanto, se presenta otra paradoja (ya hemos señalado la paradoja del nivel alto/bajo de exigencia en el **capítulo 8**). Con la tendencia a medir y auditar las cualidades que han adquirido los graduados al dejar la universidad, viene necesariamente una simplificación para adecuarlas a un sistema de medición. Pero, como tales, se vuelven menos valiosas en términos de aprendizaje continuo y de prácticas sociales continuas. La literatura que respalda las cualidades de los graduados pone un énfasis significativo en esta calidad demostrable (C. Hughes y Barrie, 2010). Y podemos observar cómo las cualidades de los graduados van encontrando su camino en las rúbricas utilizadas para evaluar a los estudiantes. Pero la tensión es clara.

Como Jones (2009) descubrió en su estudio sobre los profesores que ponen en práctica las cualidades de graduados, las aptitudes más valoradas son muy difíciles de evaluar. Por lo tanto, lo que se puede evaluar, como observó uno de los participantes del estudio, es lo fácil: aquello acerca de lo que se pueden hacer preguntas sencillas. Vuelvo de nuevo a la importancia de entender la educación superior como un lugar de compromiso con el conocimiento complejo. Mi preocupación es que una vez que comenzamos a pensar en términos de lo que es fácil de evaluar y medir, perdemos de vista los verdaderos propósitos de la evaluación en la educación superior. Es útil recordar la afirmación de Elton (2004b) de que algunas formas de compromiso con el conocimiento se reflejan mejor en un informe escrito que en una calificación numérica.

El problema que está en juego aquí, creo, es el enfoque en las cualidades más que en

las prácticas sociales y, concretamente, en haber desarticulado esas cualidades del compromiso con el conocimiento. Un mejor enfoque sería el de considerar cómo nuestras prácticas de participación en el conocimiento, que están en el corazón de la educación superior, fomentan la justicia social. Centrarse en las cualidades en vez de en las prácticas también conduce a una comprensión descontextualizada de las habilidades y de los logros de los estudiantes. Y el movimiento hacia cualidades genéricas que pueden medirse y compararse entre disciplinas e instituciones necesariamente pierde mucho de lo que estaba en el corazón del concepto original (Jones, 2009 y 2013).

Sin embargo, un punto más importante es que conceptos como el de las cualidades de los graduados no desafían de manera suficiente y fundamental nuestro entendimiento del mundo laboral como sería necesario para avanzar hacia una mayor justicia social. Todo termina, como las habilidades transferibles y la empleabilidad, con un llamamiento a *lo que los empleadores quieren*. Con demasiada frecuencia, las cualidades de empleabilidad o las de los graduados perpetúan el mundo del trabajo tal como es, tal vez añadiéndole algún recorte decorativo de responsabilidad social. Pero el mundo laboral no es un lugar neutral: los sistemas de reconocimiento en boga no son todos justos. Las sociedades occidentales actuales están acosadas por problemas de estrés en el lugar de trabajo, por la erosión de los derechos de los trabajadores y por prácticas laborales implacables.

Si queremos fomentar la justicia social a través de la evaluación, entonces debemos equipar a los estudiantes para que se conviertan en miembros críticos e informados de la fuerza laboral, no en servidores dóciles y bien dispuestos. Como sostiene Honneth (2014b, p. 50):

Después de todo, la teoría sabe demasiado bien que tales decisiones son solo provisionales, parciales y distorsionadas, siempre que los ciudadanos no puedan levantar su voz sin ansiedad y vergüenza. En aras de este elemento de autonomía individual y libertad elemental de expresión pública, esta teoría de la justicia debe exigir relaciones de apoyo en las cuales los sujetos adquieran autoestima no solo en la esfera pública democrática, sino también en sus relaciones familiares y en su vida laboral.

Mi preocupación con los enfoques centrados en la empleabilidad y en las cualidades de los graduados es que refuerzan una instrumentalización general de lo que es una parte enorme de la vida de la mayoría de los adultos. El tacto suave de estos enfoques, con sus palabras sobre el bien social, no debería desviarnos de abordar las suposiciones subyacentes, y estas suposiciones hablan de una fuerza laboral que cumple con los requisitos. Incluso los rasgos tales como el pensamiento crítico están domados y solo se valoran en términos de sus fines instrumentales, y no en proyectos emancipadores auténticos.

Tendencias como la de la empleabilidad y la de las cualidades de los graduados corren el riesgo de fomentar dos formas de reconocimiento erróneo. Primero, corren el riesgo de promover una forma de autoverificación, como se señaló en el **capítulo 3**. Aquí los estudiantes vienen a identificarse con las categorías establecidas y a juzgar su valor según estos términos establecidos. Prepararse para el trabajo se convierte en una cuestión de marcar cualidades definidas en otros lugares por otras personas. La relación es

completamente unilateral. No se centra en el propio sentido de los estudiantes, desarrollado a través de un compromiso receptivo con el mundo social.

Lo que deberíamos hacer es educar a los estudiantes para que piensen con sus propios términos, estrechamente relacionados con la solidaridad social y con la naturaleza de sus relaciones en el trabajo. Y esto podemos hacerlo a través de prácticas de evaluación que fomenten un sentido de respuesta al mundo social: a la pobreza, al cambio climático, a la violencia y a otras formas de injusticia, así como también a la alegría, la inspiración y la creatividad del mundo que nos rodea. Se trata de un sentido de interconexión moral que trasciende conjuntos utilitarios de habilidades o cualidades.

La segunda forma de reconocimiento erróneo es la del reconocimiento ideológico (también analizado en el **capítulo 3**). Aquí se prefiere a los estudiantes que tienen ciertas cualidades, como la independencia y el pensamiento crítico, pero las realidades de sus vidas laborales pueden ser muy diferentes. Honneth es útil aquí, al observar las formas en que «los empleados están obligados a fingir iniciativa, flexibilidad y talentos donde no hay una base material para hacerlo» (Honneth, 2014b, p. 93). El problema es que tales rasgos se anuncian sin que haya caminos genuinos para su realización. Pensemos en algunas de las prácticas de trabajo disparatadas y despreocupadas que nos dicen que son típicas de algunas de las grandes empresas de software, y comparémoslas con las demandas de otras formas de conformidad y cumplimiento dentro de ellas. La identidad personal, como trabajador que contribuye al bien social, se convierte en un simulacro. Simplemente, no es suficiente que los estudiantes o graduados tengan ciertas cualidades si no las relacionan con las prácticas en las que se implican, y si no se involucran con un sentido comprometido de las estructuras teleoafectivas que guían el compromiso socialmente justo.

Creo que el problema que existe con estos enfoques dominantes para vincular la evaluación y el mundo del trabajo es que instrumentalizan lo que es una relación moral. Por lo tanto, hace falta un nuevo enfoque con respecto al mundo laboral. De hecho, Honneth (en Petersen y Willig, 2002, p. 274) defiende

la necesidad de que nuestras sociedades actuales redefinan radicalmente y abran el concepto de trabajo a nivel social. Es demasiado restrictivo compensar realmente todas esas contribuciones que nosotros, usando principios justos, tenemos que describir como formas de trabajo.

Honneth también observa que los intelectuales, que se sienten decepcionados, «han dado la espalda al mundo laboral para enfocarse en otros temas lejos del ámbito de la producción» y han perdido la esperanza en «la humanización o emancipación del trabajo» (Honneth, 2014b, pp. 56-57). Argumenta que «nunca en los últimos doscientos años ha habido tan pocos esfuerzos para defender una noción de trabajo emancipadora y humana como la de hoy». Y, sin embargo, sostiene que «el trabajo no ha perdido su relevancia en el mundo de la vida social [...]. El anhelo de un trabajo que proporcione no solo un medio de vida, sino también la satisfacción personal, de ninguna manera ha desaparecido». Esta observación está en el corazón de la evaluación para la justicia social.

A lo largo de lo dicho hasta ahora, he tratado de enfatizar que no es una calificación o

un certificado lo que realmente importa, sino el conocimiento con el que se implican los estudiantes y lo que pueden hacer con ese conocimiento.

Aquí es donde reside la satisfacción genuina y el sentido de la autoestima. Se trata, por lo tanto, de una comprensión esencialmente social de la justicia: nunca puede tratarse de individuos aislados o actos discretos. Aquí comenzamos a ver a los miembros de la sociedad de nuevas maneras, reconociéndolos según las contribuciones que son capaces de hacer al bien social. De este modo, los empleadores dejan de considerarse como una masa homogénea o amorfa, y son vistos como actores clave en la construcción moral y social de la sociedad.

Creo que es una posición radical y que vale la pena proponer tareas de evaluación que conceptualizan el compromiso con el conocimiento como estrechamente vinculado con las vidas de nuestros conciudadanos, incluidos aquellos sin poder, voz o posición.

Propongo que, para que los vínculos entre trabajo y evaluación sean significativos en un sentido de justicia social, tales vínculos deben implicar un replanteamiento crítico de las relaciones y de las prácticas laborales y posicionar a los estudiantes y a los graduados como seres sociales activos, capaces de determinar su propio destino. El pensamiento crítico no debe ser domesticado como si fuera otro rasgo de la casilla de verificación, sino que debe desatarse para desafiar las inequidades y las injusticias perpetuadas por la organización dominante del trabajo.

El trabajo es el lugar de nuestras interacciones con otros en la sociedad, no simplemente con los compañeros de trabajo, sino con una multitud de personas que no conocemos. Las prácticas laborales nos ponen en contacto cercano con personas que no son amigos o parientes y que, en realidad, son desconocidos a quienes debemos atender. No podremos avanzar hacia una mayor justicia social a menos que el compromiso con el bien social configure todas nuestras prácticas laborales. La capacidad de respuesta ante el mundo laboral debe entenderse en ambas direcciones. No es, sencillamente, que el trabajo imponga requisitos y expectativas a lo que hacen los estudiantes y a lo que se evalúa en la educación superior. Igualmente, debemos educar a universitarios que tendrán una influencia social positiva en ese mundo del trabajo. Este punto se deduce, en gran medida, de lo que se mencionó anteriormente, al describir los problemas, desde nuestra perspectiva de la teoría crítica y de la justicia social, que conlleva determinar de antemano la naturaleza del logro estudiantil. Necesitamos graduados verdaderamente capaces si queremos enfrentarnos a problemas sociales reales.

Un dilema común para los estudiantes gira en torno a quién deben dirigir o para quién escribir los trabajos que serán posteriormente evaluados. Hay pruebas de que los estudiantes malinterpretan la tarea de escribir un trabajo, por ejemplo, y piensan en términos de un solo profesor (Sambell *et al.*, 2013) pero lo que realmente necesitan es el sentido de una comunicación mucho más amplia en el plano social poniendo sus ideas en diálogo con los conciudadanos. El compromiso crítico auténtico debe dirigir la mirada más allá de los libros de texto y de las presentaciones de PowerPoint del profesor. Debería hacer exactamente lo que la alumna de economía Pauline pensó hacer al explicar el costo de oportunidad: relacionarlo con problemas reales en el mundo social que la

rodea. Que se sintiera obligada, debido a sus experiencias de evaluación anteriores, a renunciar a este vínculo con su propio mundo y que casi reprodujera el ejemplo del libro de texto, es terriblemente triste.

Para resumir cuanto he querido desarrollar en este capítulo, sostengo que la verdadera capacidad de respuesta al mundo social requiere que pensemos en términos de prácticas incorporadas y no de cualidades descontextualizadas. En segundo lugar, estas no pueden ser simplemente listas de capacidades deseadas por los empleadores, sino que deberían ser la descripción de las sólidas y firmes maneras en que los graduados van a aportar sus conocimientos a la sociedad. Por lo tanto, hace falta un replanteamiento radical del mundo laboral como un nexo de prácticas sociales complejas y no como una relación de un solo sentido entre empleador y empleado.

Conclusión

Las prácticas de evaluación conformadas por el conocimiento general de la capacidad de respuesta refuerzan la interconexión entre lo público y lo privado, entre el mundo social y la educación, que está en el centro de la pedagogía crítica. Tratar de educar, o evaluar, dentro de un vacío es una locura. Todas las áreas de conocimiento conducen de nuevo a lo social. Así debería suceder también con nuestras formas de evaluación. Tanto la tendencia hacia resultados predeterminados de aprendizaje como la de la estipulación de las cualidades de los graduados corren el riesgo de privilegiar ciertas formas de evaluación que cumplen con las cualidades favorecidas por una cultura de la auditoría. Situar verdaderamente el conocimiento que evaluamos dentro de su contexto social es aceptar que algunas cosas no se pueden medir.

Pero la necesidad poderosa y socialmente condicionada de medir es muy fuerte. Así lo atestigua la tendencia a definir las cualidades de los graduados que, posiblemente, comenzó tratando de captar cosas importantes que no se podían medir con las formas tradicionales de evaluación, y cuyo impulso parece haberse escorado gradualmente hacia formas de demostrar una «efectividad» auditable. Se va afianzando un instinto procedimental que trata de sistematizar lo que pretendía separar la división entre la educación superior y la sociedad en general. Esta, creo, es la razón por la que tenemos que tener una idea clara de lo que entendemos por justicia social cuando reconsideramos la naturaleza de las prácticas de evaluación, ya que la opinión pública, el *statu quo* y la corriente dominante constituyen poderosos oponentes. Estos tienen mucho de su parte, integrados como están en instituciones, prácticas y valores. Y, sin embargo, no creo que soporten el escrutinio que procede de pensar más allá de los fines predeterminados o de las listas de virtudes favorables al empleador.

Una conexión auténtica con el mundo social revela sus tristezas y tragedias. No debemos alejarnos de estas instancias cuando consideramos cómo es nuestro modo de evaluar porque, al final, son las que dan sentido a los roles que los graduados pueden desempeñar. Este significado está incrustado en la justicia social como reconocimiento

mutuo; por lo tanto, nuestra propia posesión de rasgos o habilidades está necesariamente vinculada con el destino de quienes nos rodean.

¹ A lo largo de todo el libro y con una finalidad estilística se usarán indistintamente los términos feedback y retroalimentación para referirnos a la misma expresión inglesa. [N. del T.]

² La Sociedad de Creyentes en la Segunda Aparición de Cristo, más conocida como los *Shakers* (literalmente «agitadores»), es una secta cristiana restauradora milenarista fundada en Inglaterra al separarse de los cuáqueros en 1747. [N. del T.]

³ El *comité de supervisión* es un órgano que existe en muchos centros de educación superior del ámbito anglosajón. Tiene la tarea de garantizar, en la medida de lo posible, una visión general estratégica del proceso de evaluación que se realiza en su centro y de intervenir únicamente allí donde las calificaciones sean claramente cuestionables, sin involucrarse en los mecanismos de reevaluación. [N. del T.]

⁴ Los términos «escritura académica fantasma» y «trampas por contrato» se aplican a situaciones en las que un estudiante contrata a otra persona para que produzca un trabajo original que, posteriormente, será presentado bajo el nombre del que pagó el trabajo. Los estudiantes que recurren a este tipo de trampas por contrato no están plagiando los textos de otra persona e integrándolos en su propio trabajo, sino que están contratando a un tercero para que este realice un trabajo nuevo y original para ellos. El término fue acuñado en un estudio de 2006 por Thomas Lancaster y Robert Clarke de la Universidad Central de Inglaterra, en Birmingham. [N. del T.]

⁵ Por «clasificación de honor» la autora se refiere al sistema británico de clasificación de títulos universitarios (grados y másteres integrados). El sistema se ha aplicado (a veces con variaciones significativas) en otros países de la Commonwealth. El sistema de honores latino utilizado en los Estados Unidos (*cursos honoren*, de donde recibe el nombre) es distinto de este, pero tiene algunas similitudes. [N. del T.]

⁶ Ejemplar aquí no tiene sentido moral o de individuo de una especie, sino que se refiere algo así como a un prototipo, a una muestra ya terminada del trabajo que han realizado alumnos de otros años. [N. del T.]

CONCLUSIÓN

Algunas reflexiones sobre la evaluación como una cuestión de justicia social

Enviamos a nuestros graduados a un mundo de grandes injusticias. La evaluación no puede ser ciega a esto. Las acciones de estos graduados, nacidas de sus experiencias educativas, pueden cambiar la situación en un mundo injusto. La evaluación es importante porque configura esas experiencias educativas de muchas maneras. Los estudios sobre la evaluación para el aprendizaje han situado de manera convincente tanto la evaluación como la retroalimentación en términos del profundo impacto que tienen en el qué y el cómo aprenden los estudiantes. He tratado de combinar estas ideas con una perspectiva de la teoría crítica porque, citando las palabras inspiradoras de uno de los fundadores de la teoría crítica, Horkheimer, «no tiene por qué ser así» (Horkheimer, 1995, p. 227). La posibilidad de hacer las cosas de manera diferente existe a través de nuestra capacidad para cuestionar y desafiar las prácticas dominantes. Tales prácticas incluyen las relaciones que construimos con los estudiantes. Los compromisos como la honestidad y la confianza están parcialmente bajo nuestro control, incluso cuando las prácticas institucionales más amplias (como el uso del software anti-plagio o el modelo de asignación de la carga de trabajo) parecen lejanas y menos susceptibles de reforma.

En la introducción escribí que este libro no está pensado como un libro sobre la evaluación. Esto puede parecer extraño, ya que en los cinco capítulos anteriores he escrito mucho acerca de ella. Pero la discusión nunca es sobre la evaluación como un fin en sí misma. Pocos de los ejemplos que he dado son nuevos o desconocidos. Por sí solos, estos ejemplos no son necesariamente radicales. Pero siempre, mi propósito en este libro ha sido la dialéctica entre estos ejemplos de diferentes prácticas de evaluación y los conocimientos más amplios que pueden moldear la justicia social dentro y a través de la educación superior. Lo que es nuevo, creo, es la conexión explícita de la evaluación con los objetivos de la justicia social en la educación superior, incluida una comprensión compleja y matizada de esos objetivos. Esta es la esencia de la pedagogía crítica: llevar los conocimientos de la teoría crítica a las prácticas de la educación.

Entendidas a través de esta lente de la justicia social, tareas aparentemente familiares se convierten en experiencias potencialmente transformadoras. O prácticas que no se habían cuestionado se replantean como potencialmente injustas y perjudiciales. La lente de la justicia social proyecta sombras largas y, al mismo tiempo, poderosas. Por lo tanto, me siento obligada a cuestionar la suposición de que, dado que la evaluación es realmente importante, se encuentra fuera del campo del cambio radical. La pedagogía crítica a menudo se calla cuando se trata de la evaluación porque se considera demasiado difícil repensar las claras relaciones de poder inherentes a los sistemas de evaluación. Pero es exactamente por eso por lo que debemos centrarnos en la evaluación como parte de cualquier compromiso con el cambio auténtico y profundo en los pactos sociales dentro de nuestras universidades y en la sociedad en la que se encuentran esas universidades y a cuyos intereses sirven.

También dije en la introducción de este libro que mi objetivo era no ser ni demasiado ingenua ni parecer demasiado desencantada del mundo. Tomando el ejemplo de la confianza, no estoy afirmando que finjamos que las irregularidades académicas no ocurren. Lo que he tratado de hacer, en cambio, es demostrar que confiar y no confiar tiene consecuencias para la naturaleza de las prácticas educativas y para las relaciones que se desarrollan a través de esas prácticas. Al apreciar estas consecuencias, entendemos que, casi siempre, hay elecciones que hacer. El uso del software que detecta el plagio no es “el único espectáculo en la ciudad” como he escuchado al referirse a él. Hay alternativas, y un compromiso con la justicia social pide que, por lo menos, exploremos y consideremos esas alternativas.

Las formas de desconfianza instrumentalizadas cambian la naturaleza de las prácticas con las que se relacionan. Esto no podemos ignorarlo. Los profesores no pueden objetar que no tienen otra opción, ni que los problemas de mala conducta académica solo han surgido en la era de Internet. Hay muchas presiones potenciales sobre las decisiones que toman los profesores cuando evalúan a los estudiantes, y creo que debemos cuestionar la idea de que las prácticas dominantes siempre tienen sentido o son razonables, mientras que una motivación nacida de la justicia social se considera idealista o poco práctica.

Adoptando los planteamientos de la pedagógica crítica se observan las prácticas establecidas y generales en la educación superior desde una perspectiva muy diferente. Los problemas del poder pasan a primer plano, y el daño causado por factores invisibles y no reconocidos se convierte en algo primordial. En este caso, donde una vez parecía que *solo tenía sentido* someter todos los trabajos de los estudiantes a un poco de software comercial, la misma práctica se revela cargada de problemas de instrumentalismo y falta de reconocimiento. Creo que nos ayuda a hacer una verdadera reflexión sobre lo que hacemos y supone preguntarnos seriamente si nuestras decisiones tienen sentido. De manera similar, los resultados predeterminados de aprendizaje *tienen sentido*, porque de lo contrario, ¿cómo sabemos si se han logrado, cómo nos hacemos responsables? Pero esta práctica parece menos benigna si consideramos las relaciones de poder inherentes a las decisiones sobre qué formas de aprendizaje son deseables y qué formas de pensamiento están prohibidas. No solo las tareas individuales están

predeterminadas, sino también el sentido de lo que es aceptable y los conocimientos socialmente útiles. Recordemos a la estudiante de economía Pauline del capítulo anterior. Eligió su ejemplo de la industria del algodón porque eso era lo que se esperaba de ella: ofrecer cualquier otra cosa sería entrar en un territorio indeseable. La pedagogía crítica exige que consideremos todas las interacciones dentro de la educación superior como políticas y que exploremos y desafíemos las formas en que la comprensión arraigada del poder impregna las relaciones pedagógicas.

La pedagogía crítica desafía la división entre el interior de la universidad y un mundo social externo. Aboga por los espacios educativos como espacios públicos, como espacios cívicos en los que los desafíos y las responsabilidades del ámbito social son tan importantes como los del exterior y, por lo tanto, requieren enfoques de educación fundamentalmente conectados con ese mundo social. Esto exige un replanteamiento radical de las prácticas que constituyen la educación superior y de las prácticas familiares que, pareciendo perfectamente lógicas, pueden llegar a considerarse como restrictivas y limitantes. Lo que esto significa para la evaluación en particular es que nuestra mirada, al considerar las prácticas de evaluación, también se extiende más allá de la propia universidad.

Esto, en sí mismo, tampoco es una idea nueva. Falchikov y Boud (2007) han liderado los estudios en esta área, argumentando a favor de la importancia de la evaluación que determina el aprendizaje futuro de los estudiantes. Además, el trabajo de Boud (2000) sobre la evaluación sostenible aclaró este vínculo entre la actividad presente y la futura, al igual que su trabajo posterior con Soler (Boud y Soler, 2016).

La evaluación para la justicia social se basa en estos importantes estudiosos con una consideración más explícita de la justicia social. A lo largo de este libro se pone de manifiesto la idea de que una noción procesal implícita de justicia social, o de equidad, simplemente no se ocupa de todas las cuestiones complejas que conforman el bienestar social. Gran parte de las realidades vividas de la evaluación, y de las vidas futuras de los estudiantes, se pierden si solo consideramos las cosas como están. Pero, ¿cómo trascendemos la justicia social para que no se quede en un eslogan, o en algo tan nebuloso e indistinto que no pase de ser una fácil palabra de moda, o sencillamente, pasarla por alto? La considerable atención prestada a los fundamentos conceptuales en la primera parte del libro ha demostrado, espero, que necesitamos teorizar con firmeza las demandas de la justicia social. Debemos pensar a través de los significados de este término, por lo demás trillado y usado en exceso, para trabajar analíticamente hacia su auténtica realización.

En un cierto nivel, mi mensaje puede parecer engañosamente simple. Si los estudiantes reconocieran que su propia autoestima está vinculada a su trabajo evaluado, nunca querrían hacer trampa, comprometerse superficialmente solo para obtener buenas calificaciones o presentar certificados falsos demostrando circunstancias atenuantes en los exámenes. Pero quiero defender la aparente simplicidad, porque creo que es bastante importante. La idea de una conexión tangible entre nuestro trabajo (como estudiantes o profesores), nuestra autoestima y nuestro lugar en la sociedad es la base de cualquier

concepción crítica de la justicia social.

Como decía: en un cierto nivel, es así de simple. Lo que Honneth añade es el matiz, el comienzo para desentrañar los elementos de esta propuesta, que, de otra manera, sería simple. Vemos cómo los hilos trabajan de dos maneras. Hacia abajo, la urdimbre, uniendo los dos extremos del individuo y de la sociedad, asegurándose de que siempre estén obligados a reforzarse mutuamente. En horizontal, la trama, pasando por los elementos del cuidado, el respeto y el reconocimiento de la estima.

La justicia social requiere la satisfacción de los tres elementos de la conceptualización tripartita de Honneth: debemos tener la particularidad del reconocimiento del amor por parte de la familia y de las personas más cercanas a nosotros, debemos tener la universalidad del reconocimiento del respeto, comprender y utilizar los derechos que son nuestros, y debemos tener la individualidad del reconocimiento de la estima, siendo vistos por las contribuciones, habilidades y cualidades que aportamos al conjunto social.

En el corazón de la teoría de Honneth está que debemos cambiar los sistemas de reconocimiento dominantes para avanzar hacia una mayor justicia social. Dicha justicia social se concreta en relaciones auténticas de reconocimiento mutuo.

El considerable nivel de detalle en el que Honneth se adentra y la cuidadosa elucidación de los tres ámbitos de reconocimiento mutuo, le dan a su trabajo su poder analítico. El vínculo más claro entre la teoría y la evaluación de Honneth radica en la noción de reconocimiento de la estima, pero me gustaría detenerme aquí un momento para explicar por qué he tratado de conectar también con los otros dos ámbitos del amor y del reconocimiento del respeto.

La conexión con el amor es donde claramente me alejo del significado original de Honneth, pero lo hago porque creo que necesitamos una mayor personalización en la educación superior. Uno de los peligros de un planteamiento demasiado reduccionista e impulsado por la cultura de la auditoría es la despersonalización de acciones y relaciones que son esencialmente personales. Instrumentalizar la conducta académica solo es posible cuando uno despersonaliza la relación. Y tal instrumentalismo funciona en ambos sentidos. Aunque los profesores pueden defender su comportamiento considerándolo simplemente como una buena práctica para garantizar la solidez de los sistemas de evaluación, también pueden criticar a los estudiantes que adoptan tendencias instrumentales similares, como obsesionarse con lo que «caerá» en el examen o tomar atajos al escribir un trabajo. Sospecho que los estudiantes que eligen plagiar o hacer trampa de cualquier otra forma, a menudo no se dan cuenta del verdadero dolor que experimentan los profesores cuando esto se descubre.

También he tratado de tejer con respeto el *reconocimiento* porque creo que es esencial para la noción de responsabilidad y para la participación informada en las prácticas de evaluación. Me parece extraño, y muy preocupante, que muchos estudiantes no estén mejor informados sobre cómo funciona la evaluación y para qué puede servir la evaluación. No podemos culpar a los estudiantes de este descuido. Luchando en un plan de estudios abarrotado y con un calendario implacable, los estudiantes no tienen suficientes oportunidades para aprender algo sobre la evaluación aparte de, simplemente,

haciendo una evaluación. Aunque el aprendizaje experiencial es coherente con la teoría de la práctica social, se necesita un tiempo de calidad para el aprendizaje. Un aprendizaje que se realiza mientras se va de camino, como poder trabajar recibiendo la retroalimentación necesaria. Un currículo completo y tareas de evaluación rígidas no ofrecen nada de esto. Pero los estudiantes deben ser actores informados en el ámbito de la evaluación para experimentar el reconocimiento del respeto inherente a tener, comprender y utilizar sus derechos.

El *reconocimiento de la estima* está claramente en el corazón de la evaluación para la justicia social. También es el vínculo más claro y más fácil de entender entre la teoría crítica de Honneth y las prácticas de evaluación. El reconocimiento de la estima pone de manifiesto lo entrelazada que está nuestra identidad como individuos con nuestra pertenencia social. Permite el reconocimiento de los logros personales, pero siempre se entiende en solidaridad con el conjunto social. Con razón sentimos reconocimiento por nuestras acciones o habilidades cuando estas contribuyen positivamente a un bien más amplio. Pero ambos elementos, lo social y lo individual, están unidos y son mutuamente importantes.

Cuando nos preguntamos cuál es el objetivo de la evaluación en la educación superior, creo que la respuesta debería ser permitir contribuciones positivas a la sociedad y, a través de esto, un sentido de logro personal y social.

He utilizado las tres dimensiones del trabajo de Honneth porque creo que es necesario para protegernos contra los problemas que ve en otras teorías, que se centran en lo conocido y lo obvio. Cuando nuestra mirada está confinada a movimientos políticos, grupos de estudiantes o trabajadores organizados, quedan muchos puntos ciegos que constituyen un territorio considerable para la injusticia. Todos estos grupos más públicos también son importantes, pero debemos comenzar a realizar nuestro examen por una etapa posterior o la injusticia podría ser pasada por alto.

Porque la evaluación es algo tan difícil de cambiar radicalmente es por lo que he empleado a un teórico tan desafiante como Honneth. Es mucho más fácil hablar sobre el aprendizaje y la enseñanza en general; pero cuando abordamos cuestiones relacionadas con la evaluación, las cosas cambian, pues parece imposible pensar más allá de lo que ya se conoce y se acepta. Creo que este dilema ha enredado algunos de los excelentes estudios sobre la evaluación para el aprendizaje. Esto ha llevado a una postura confusa sobre la división entre lo formativo y lo sumativo, a menudo asociando erróneamente uno con el aprendizaje y viendo al otro —lo sumativo— como fuera de los límites de un examen o cambio más profundo. Los organismos profesionales y sus requisitos pueden recurrir a la defensa de una posición conservadora, arguyendo que las universidades no tienen el poder de alterar sustancialmente la evaluación que posibilita la acreditación. Pero estos cuerpos profesionales están formados por graduados, que han sido formados y alimentados por sus propias experiencias de evaluación y por las formas en que esta parecía estar relacionada con la práctica profesional. Tenemos que incluirlos en la conversación sobre la reforma de la evaluación.

La evaluación para la justicia social toma la promesa radical de la evaluación para el

aprendizaje y la aplica a los fundamentos de la evaluación en la educación superior. La teoría crítica de Honneth es importante por las formas en que obliga a analizar en profundidad los aspectos fundamentales del ser humano y social. De este modo, la evaluación se ve a través de la lente del verdadero logro humano, que también es siempre un logro social.

El reconocimiento mutuo sustenta toda justicia social porque habla de los fundamentos de lo que significa ser humano y ser reconocido como tal en el mundo humano. Por lo tanto, podría parecer una pretensión desmesurada vincular la evaluación con tal comprensión filosófica. Podría parecer un paso demasiado grande. Después de todo, la evaluación es importante, pero, ¿es tan importante? Creo que la respuesta es que sí.

La evaluación es demasiado importante como para ser ignorada, ya que me temo que lo ha sido por parte de la literatura de pedagogía crítica, donde se la ha dejado de lado porque las posibilidades de cambio parecen demasiado difíciles, y las posibilidades de éxito demasiado remotas.

La dificultad del cambio es la razón por la que también he incorporado la teoría de la práctica en mi enfoque de la evaluación para la justicia social. Como ya se ha descrito, hay algo así como un matrimonio forzoso para unir la teoría de la práctica y la teoría crítica; sus antecedentes son bastante diferentes. Pero la teoría de la práctica ofrece un marco práctico para considerar *cómo* puede ocurrir el cambio, no simplemente qué cambio *debería* ocurrir. Además, en la noción de conocimiento general de Schatzki, tenemos un fuerte sentido de cómo los contextos culturales vinculan el cambio y las prácticas cotidianas.

Los cinco conocimientos generales que utilizo para estructurar la segunda parte de este libro: la confianza, la honestidad, la responsabilidad, el perdón y la capacidad de respuesta, se ofrecen para permitir el cambio en los fundamentos culturales de cómo abordamos la evaluación, esto es, por qué evaluamos y por qué es importante.

En este libro me propuse enfatizar tanto la importancia profunda de un cambio en la orientación de la evaluación como las formas en que esto se puede lograr. Mis sugerencias para el cambio son radicales y cotidianas. La honestidad, por ejemplo, es un concepto importante en muchos niveles, pero puede y debe ser parte de nuestras prácticas cotidianas. Puede configurar tales prácticas y ayudar a formar las estructuras teleoafectivas que dan sentido a lo que hacemos.

No quiero subestimar lo difícil que puede ser esto en el contexto de la calidad arraigada y de las prácticas de gestión que apuntalan el *statu quo*. Dichos desafíos se ven agravados por la precarización del profesorado como mano de obra académica, lo que hace que, como es comprensible, desconfíe de la disidencia de algunos colegas por temor a ser castigados. Pero sí creo que la teoría crítica nos proporciona un poderoso vocabulario para criticar y argumentar en contra de las prácticas generales, mientras que las teorías de la práctica social proporcionan información rigurosa sobre cómo efectuar el cambio. Para volver al tema del poder, lo que está en juego aquí es si estamos preparados para aceptar el desempoderamiento que viene con la aceptación de cómo son

las cosas. Como fuerza laboral, ¿estamos preparados para que la función de profesor esté poco cualificada y marginada? Mi tesis es que esto tiene implicaciones de justicia social para nosotros, para nuestros estudiantes y para el mundo social en el que vivimos.

Mi objetivo es lograr una reforma radical. Por lo tanto, he tratado de proporcionar ejemplos de prácticas que sean coherentes con los valores de la evaluación para la justicia social, así como prácticas que no lo son. En la base de esta reforma radical posible hay dos preguntas interrelacionadas: ¿para qué sirve la educación superior? y ¿para qué sirve la evaluación dentro de la educación superior? Parece obvio, pero la segunda pregunta debe responderse en términos de la primera. En todo momento, cuando pensamos en la evaluación, debemos tener en cuenta los propósitos más amplios de la propia universidad: ¿qué estamos tratando de lograr?

Nuestras instituciones de educación superior continúan manifestando orgullosas pretensiones de misiones sociales y la búsqueda de beneficios para toda la sociedad, pero mantienen sistemas de evaluación domesticados y limitantes, a menudo en nombre de las normas. Pero, ¿normas para qué? ¿Estándares según quién?

Creo firmemente en las reivindicaciones de la evaluación para el aprendizaje, en donde la evaluación determina cómo y qué aprenden los estudiantes. Pero debemos impulsar este conocimiento y vincularlo con los compromisos de la justicia social. La evaluación importa tanto que necesitamos un replanteamiento radical. En el contexto de la educación superior, la evaluación es fundamental para el reconocimiento mutuo. Si vamos a preparar graduados capaces de desafiar los sistemas de reconocimiento existentes y trabajar hacia una mayor justicia social, eso debe comenzar con la forma en que experimentan el reconocimiento dentro de la educación superior.

Mi objetivo en la segunda parte de este libro ha sido resaltar los conocimientos generales, para usar la frase de Schatzki, que cambiarían la cultura y, por lo tanto, también las prácticas de la evaluación, hacia una mayor justicia social. En el contexto de cada uno de estos conocimientos generales, he utilizado diferentes ejemplos reales de prácticas de evaluación. Las interconexiones entre estos son un aspecto importante que sacar de mi análisis. De hecho, es como si fueran una red de conocimientos generales como quiero usarlos en realidad. Todos ellos (confianza, honestidad, responsabilidad, perdón y capacidad de respuesta) se refuerzan mutuamente, y ninguno puede realizarse plenamente sin los demás. Cada uno forma una parte del tapiz mayor que es la evaluación para la justicia social. El hecho de que deban separarse para el análisis es una de las limitaciones inevitables de la linealidad de la escritura.

La importancia de la evaluación en la educación superior es bastante reconocida universalmente, pero las implicaciones de tal importancia son bastante distintas. En un nivel está el viejo mantra: si es importante, mídelo. Un tema de este libro es, como era de esperar, hacer una crítica al enfoque tecnocrático basado en auditorías para la evaluación o para la educación superior en general. La pedagogía crítica se opone completamente al instrumentalismo y a los movimientos que tratan de reducir los propósitos de la educación superior a una simple cuestión técnica de apoyo al sistema económico vigente.

La evaluación actual convierte el aprendizaje universitario en una cinta de correr de la que los estudiantes temen caerse y no poder volver a recuperar el equilibrio. La implacabilidad de algunos sistemas de evaluación continua, aportados con las mejores intenciones como parte de la evaluación para el movimiento de aprendizaje, bloquea todo el espacio a las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes: el espacio para la creatividad, el riesgo, el desafío y la subversión. El resultado final se ve a menudo como la obtención de unas calificaciones que permitirán al estudiante continuar en otra máquina de correr. Esto institucionaliza, incluso convierte en un hábito, una forma de profundo reconocimiento erróneo. Debe quedar claro, por lo tanto, que no estoy sugiriendo que la justicia social sea un escaparate fácil para los negocios de siempre. Muchas universidades reclaman ahora la justicia social, o el bien público, dentro de las declaraciones que definen su misión. Dichas afirmaciones se repiten luego en estrategias tales como la formulación de las cualidades de los graduados. Para que estas afirmaciones sean auténticas, deben residir en la vanguardia de los propósitos de la educación superior. Deben liderar y dar forma al camino. Y necesitamos eliminar las prácticas y estructuras institucionales que sean incoherentes con la justicia social.

Hacer esto requiere hacer muchas preguntas y plantearlas desde una comprensión de la justicia social basada en realidades vividas y no simplemente en procedimientos. Consideremos las siguientes preguntas a modo de ejemplo:

- ¿Por qué la evaluación del curso consiste en hacer un examen y redactar un trabajo?
- ¿Por qué es aceptable estar un 10% por encima o por debajo de la extensión permitida al redactar un trabajo?
- ¿Por qué los trabajos tienen que estar a tiempo?
- ¿Por qué podemos conceder una prórroga solo por razones médicas?

No es aceptable que la respuesta a cualquiera de estas preguntas se base en la idea de que *así es el sistema*. Esto habría que cuestionarlo. Los profesores y los directivos deben ver que la respuesta a cada una de estas preguntas no es un asunto puramente técnico, sino que está imbuido del sentido de lo que significa la justicia social. Entonces, para ser claros, lo que está en discusión no es si alguno de estos ejemplos es correcto o incorrecto, sino el proceso de la toma de decisiones. Si tomamos estas decisiones y llevamos a cabo estas políticas, sin una consideración rigurosa de lo que significa la justicia social, entonces es poco probable que avancemos hacia ella.

Las preguntas anteriores son solo ilustrativas; hay cientos de preguntas posibles para hacer. Lo que importa es que comencemos a desafiar el *statu quo* establecido al hacer tales preguntas y entender que no hay una respuesta simple: todo depende de la lente de la justicia social a través de las cuales uno las considera, e incluso si uno es consciente de mirar a través de esa lente. Aquí retomamos la distinción que hicimos en la primera parte entre nociones procesales de justicia social y enfoques más críticos, y el procedimentalismo dominante que actualmente configura las prácticas y las decisiones. Las convenciones en el campo de la evaluación no deberían ser simplemente aceptadas: deberían ser cuestionadas a través de la lente crítica y compleja de la justicia social.

Además, nuestra mirada necesita pasar de percibir que la evaluación está en «buena forma», como si todos los procesos y procedimientos estuvieran en su lugar, a juzgarlos por las realidades vividas.

Este énfasis en los resultados no debe confundirse con algunos de los aspectos más estrictos de la tendencia a obtener resultados predeterminados de aprendizaje. Este último no celebra auténticamente los resultados abiertos e inesperados, sino que conduce a un callejón sin salida al limitar los resultados solo a aquellos que se pueden determinar de antemano. El potencial radical de una perspectiva de la justicia social basada en la teoría crítica exige un horizonte más amplio.

Este libro ofrece una visión particular de los procedimientos y las prácticas de evaluación, una refundición filosófica, que no pretende funcionar como una voz solitaria. Mi objetivo es proponer las maneras en que debemos pensar nuestras prácticas de evaluación en términos de una mayor justicia social, y que esto se pueda usar con otra evaluación académica y trabajar dentro de la pedagogía crítica, al desarrollar e implementar una reforma de la evaluación.

Honneth (2010a) se refiere a la idea de una vida ética «como un proceso de educación prolongado». Podemos invertir esto también, de modo que la educación es, o debería ser, un proceso ético extenso. Como tal, esto se refiere tanto a lo que hacen los profesores con respecto a la evaluación como a lo que hacen los estudiantes. Invoca la idea de desafiar las prácticas aceptadas, y de buscar alternativas y posibilidades de hacer las cosas de manera diferente.

Cumplir simplemente por conformarse es actuar sin responsabilidad. Por lo tanto, *mi objetivo es no solo comenzar una conversación, sino también proporcionar un vocabulario teórico sólido y una justificación sobre cómo la evaluación podría realizarse de manera diferente para contribuir a una mayor justicia social dentro y a través de la educación superior.*

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1973). *Negative Dialectics*. London: Routledge and Kegan Paul (Trad. esp.: *Dialéctica negativa: La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal, 2014).
- (1991). *Notes to Literature I*. New York: Columbia University Press.
- (2005a). *Critical Models*. New York: Columbia University Press.
- (2005b). *Minima Moralia*. London: Verso.
- ALEXANDER, J. C., & LARA, M. P. (1996). Honneth's new critical theory of recognition. *New Left Review*, 220, 126-36.
- ANDERSON, J. (2011). Situating Axel Honneth in the Frankfurt School tradition. En D. Petherbridge (Ed.), *Axel Honneth: Critical Essays* (pp. 31-57). Boston and Leiden, Netherlands: Brill.
- BARNES, B. (2001). Practice as collective action. En T. R. Schatzki, C. K. Knorr & E. von Savigne (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 25-36). London: Routledge.
- BARNETT, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- BATTEN, J., BATEY, J., SHAFE, L., GUBBY, L., & BIRCH, P. (2013). The influence of reputation information on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (4), 417-35.
- BATY, P. (2007). Trust eroded by blind marking. *Times Higher Education*. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/news/trust-eroded-by-blind-marking/209075.article>
- BBC News. (1999). «Anonymous marking» could prevent discrimination.
- BENGSTEN, S., & BARNETT, R. (2017). Confronting the dark side of higher education. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 114-31.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed.). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2004, 2015, 5^a ed.).
- BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- BIRCH, P., BATTEN, J., & BATEY, J. (2015). The influence of student gender on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (7), 1-16.
- BLOXHAM, S. (2009). Marking and moderation in the UK: False assumptions and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 209-20.
- (2012). «You can see the quality in front of your eyes»: Grounding academic standards between rationality and interpretation. *Quality in Higher Education*, 18 (2), 185-204.
- BLOXHAM, S., & BOYD, P. (2012). Accountability in grading student work: Securing academic standards in a twenty-first century quality assurance context. *British Educational Research Journal*, 38 (4), 615-34.
- BLOXHAM, S., DEN- OUTER, B., HUDSON, J., & PRICE, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 466-81.
- BOK, D. (2005). *Universities in the Marketplace*. Princeton, NJ and Oxford: Princeton University Press. (Trad. esp.: *Universidades a la venta: la comercialización de la educación superior*. Valencia: Universidad de Valencia, 2010).
- BOLS, A. (2012). Student views on assessment. En L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell & G. Steventon (Eds.), *Improving Student Engagement and Development through Assessment* (pp. 4-18). London: Routledge.

- BOUD, D. (1995a). Assessment and learning: Contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- (1995b). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-67.
- (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking Assessment in Higher Education* (pp. 14-25). Abingdon, UK: Routledge.
- (2014). Shift ing views of assessment: From secret teachers' business to sustaining learning. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 13-31). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BOUD AND ASSOCIATES, D. (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- BOUD, D., COHEN, R., & SAMPSON, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413-26.
- BOUD, D., & FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- (2007a). Introduction: Assessment for the longer term. En D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 3-25). Abingdon, UK: Routledge.
- (Eds). (2007b). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingdon, UK: Routledge.
- BOUD, D., & SOLER, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 400-13.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOYD, L. (2014). Exploring the utility of workload models in academe: A pilot study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36 (3), 315-26.
- BRADLEY, C. (1984). Sex bias in the evaluation of students. *British Journal of Social Psychology*, 23, 147-53.
- (1993). Sex bias in student assessment overlooked? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 3-8.
- BRENNAN, D. (2008). University student anonymity in the summative assessment of written work. *Higher Education Research & Development*, 27 (1), 43-54.
- BROAD, B. (2000). Pulling your hair out: Crises of standardisation in communal writing assessment. *Research in the Teaching of English*, 35, 213-60.
- BROADFOOT, P., & POLLARD, A. (2000). The changing discourse of assessment policy: The case of English primary education. En A. Filer (Ed.), *Assessment: Social Practice and Social Product* (pp. 11-26). London and New York: Routledge Falmer.
- BRODKEY, L. (1996). *Writing Permitted in Designated Areas Only*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- BROOKFIELD, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- BROUGHAN, C., & GRANTHAM, D. (2012). Helping them succeed: The staff-student relationship. En L. Clouder, C. Brougham, S. Jewell & G. Steventon (Eds), *Improving Student Engagement and Development through Assessment* (pp. 45-58). London: Routledge.
- BROWN, S., & KNIGHT, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- BRUTON, S., & CHILDERS, D. (2016). The ethics and politics of policing plagiarism: A qualitative study of faculty views on student plagiarism and Turnitin®. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (2), 316-30.
- CARLESS, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-33.
- (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (1), 79-89.
- (2015). *Excellence in University Assessment*. London and New York: Routledge.
- CARVALHO, A. (2013). Students' perceptions of fairness in peer assessment: Evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education*, 18 (5), 491- 505.
- CLARKEBURN, H., & KETTULA, K. (2012). Fairness and using refl ective journals in assessment. *Teaching in*

- Higher Education*, 17 (4), 439-52.
- COOK, A. (2001). Assessing the use of flexible assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 539-49.
- CROSSMAN, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26 (3), 313-27.
- CZERNIAWSKI, G. (2012). Repositioning trust: A challenge to inauthentic neoliberal uses of pupil voice. *Management in Education*, 26 (3), 130-9.
- DAVIS, A. (2009). Examples as method? My attempts to understand assessment and fairness (in the spirit of the later Wittgenstein). *Journal of Philosophy of Education*, 43 (3), 371-89.
- DBIS. (2015). *Fulfilling Our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Sheffield: Department of Business, Skills and Innovation (DBIS).
- DEELEY, S. J., & BOVILL, C. (2017). Student-staff partnership in assessment: Enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (3), 463-77.
- DENEEN, C., & BOUD, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (5), 577-91.
- EARL-NOVELL, S. (2001). «Gendered» styles of writing and the «inequality in assessment» hypothesis: An explanation for gender differentiation in first class academic achievement at university. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (1/2), 160-72.
- ECCLESTONE, K. (1999). Empowering or ensnaring?: The implications of outcome-based assessment in higher education. *Higher Education Quarterly*, 53 (1), 29-48.
- (2001). «I know a 2:1 when I see it»: Understanding criteria for degree classifications in franchised university programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (3), 301-13.
- EISNER, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- ELTON, L. (2004a). A challenge to established assessment practice. *Higher Education Quarterly*, 58 (1), 43-62.
- (2004b). Should classification of the UK honours degree have a future? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 415-22.
- ENTWISTLE, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-4.
- ERAUT, M. (1997). Curriculum frameworks and assumptions in 14-19 education. *Research in Post-Compulsory Education*, 2 (3), 281-98.
- FALCHIKOV, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11 (2), 146-65.
- FALCHIKOV, N., & BOUD, D. (2007). Assessment and emotion: The impact of being assessed. En D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking Assessment in Higher Education* (pp. 144-55). Abingdon, UK: Routledge.
- FLINT, N. R., & JOHNSON, B. (2011). *Towards Fairer University Assessment: Recognising the Concerns of Students*. Abingdon, UK: Routledge.
- FLORES, M. A., VEIGA SIMÃO, A. M., BARROS, A., & PEREIRA, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40 (9), 1523-34.
- FRASER, N. (2003). Distorted beyond all recognition: A rejoinder to Axel Honneth. En N. Fraser & A. Honneth (Eds), *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange* (pp. 198-236). London: Verso.
- FRASER, N., & HONNETH, A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin. (Trad. esp.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2012).
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- GOEHR, L. (2005). *Reviewing Adorno: Public Opinion and Critique-Introduction to Adorno's Critical Models*. New York: Columbia University Press.
- GREENE, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essay on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- GUARDIAN. (20 Mayo 2016). Dear Student, I just don't have time to mark your essay properly. Recuperado de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/may/20/dear-student-i-just-dont-have-time-to-mark-your-essay-properly>
- HABER, S. (2007). Recognition, justice and social pathologies in Axel Honneth's recent writings. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 27 (2).
- HARDARSON, A. (2017). Aims of education: How to resist the temptation of technocratic models. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 59-72.
- HARLAND, T., MCLEAN, A., WASS, R., MILLER, E., & SIM, K. N. (2015). An assessment arms race and its fallout: High-stakes grading and the case for slow scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (4), 528-41.
- HARRIES, T., & RETTIE, R. (2016). Walking as a social practice: Dispersed walking and the organisation of everyday practices. *Sociology of Health and Illness*, 38 (6), 874-83.
- HAUER, K. E., TEN CATE, O., BOSCARDIN, C., IRBY, D. M., IOBST, W., & SULLIVAN, P. S. (2014). Understanding trust as an essential element of trainee supervision and learning in the workplace. *Advances in Health Sciences Education*, 19 (3), 435-56.
- HEFCE. (2010). National Student Survey: Findings and Trends 2006-2009.
- HEMER, S. R. (2014). Finding time for quality teaching: An ethnographic study of academic workloads in the social sciences and their impact on teaching practices. *Higher Education Research and Development*, 33 (3), 483-95.
- HONNETH, A. (1996). *Struggle for Recognition*. Cambridge: Polity Press. (Trad. esp.: *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica: Barcelona, 1997).
- (2001). Recognition: Invisibility: On the epistemology of «recognition»: Axel Honneth. *A ristotelian Society Supplementary Volume*, 75 (1), 111-26.
- (2003a). The point of recognition: A rejoinder to the rejoinder. En N. Fraser & A. Honneth (Eds), *Redistribution or Recognition: A Political-Philosophical Exchange* (pp. 237-67). London: Verso.
- (2003b). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser & A. Honneth (Eds), *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (pp. 110-97). London: Verso.
- (2004a). Organised self-realization: Some paradoxes of individualization. *European Journal of Social Theory*, 7 (4), 463-78.
- (2004b). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta sociologica [Norway]*, 47 (4), 351-64.
- (2009). *Pathologies of Reason*. New York: Columbia University Press. (Trad. esp.: *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. Madrid: Katz editores, 2009).
- (2010a). *The Pathologies of Individual Freedom: Hegel's Social Theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- (2010b). The political identity of the green movement in Germany: Social-philosophical reflections. *Critical Horizons*, 11 (1), 5-18.
- (2014a). *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life*. Cambridge: Polity Press. (Trad. esp.: *El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Katz Editores: Madrid, 2014).
- (2014b). *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*. Cambridge: Polity Press.
- HORKHEIMER, M. (1995). *Critical Theory: Selected Essays*. New York: Continuum.
- HORKHEIMER, M., & ADORNO, T.W. (1997). *The Dialectic of Enlightenment*. London: Continuum. (Trad. esp.: *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal. 2013).
- HOUNSELL, D. (2003). Student feedback, learning and development. En M. Slowey & D. Watson (Eds), *Higher Education and the Lifecourse* (pp. 67-78). Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking Assesment in Higher Education* (pp. 101-13). Abingdon, UK: Routledge.
- HOUNSELL, D., MCCUNE, V., HOUNSELL, J., & LITJENS, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27 (1), 55-67.
- HOWARD, R. M. (2007). Understanding «internet plagiarism». *Computers and Composition*, 24 (1), 3-15.

- HUGHES, C., & BARRIE, S. (2010). Influences on the assessment of graduate attributes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 325-34.
- HUGHES, G. (2011). Towards a personal best: A case for introducing ipsative Assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36 (3), 353-67.
- (2014). *Ipsative Assessment: Motivation through Marking Progress*. London: Palgrave Macmillan.
- (2017). Introducing ipsative assessment and personal learning gain. En G. Hughes (Ed.), *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain*. London: Palgrave Macmillan.
- HUI, A., SCHATZKI, T. R., & SHOVE, E. (2017). Introduction. En A. Hui, T. R. Schatzki, & E. Shove (Eds), *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners* (pp. 1-7). Abingdon, UK: Routledge.
- HUTTUNEN, R. (2007). Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57 (4), 423-33.
- HUXHAM, M., HUNTER, M., MCINTYRE, A., SHILLAND, R., & McARTHUR, J. (2015). Student and teacher co-navigation of a course: Following the natural lines of academic enquiry. *Teaching in Higher Education*, 20 (5), 530-41.
- IANNONE, P., & SIMPSON, A. (2015). Students' views of oral performance assessment in mathematics: Straddling the «assessment of» and «assessment for» learning divide. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (7), 971-87.
- IKÄHEIMO, H., & LAITINEN, A. (2010). Analyzing recognition: Identification, acknowledgement, and recognitive attitudes towards persons. En B. Van den Brink (Ed.), *Recognition and Power: Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory* (pp. 33-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- IORIO, G., CAMPELLO, F., & HONNETH, A. (2013). Love, society and agape: An interview with Axel Honneth. *European Journal of Social Theory*, 16 (2), 246-58.
- JACKSON, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- (2010). Fear in education. *Educational Review*, 62 (1), 39-52.
- JAMES, D. (2000). Making the graduate: Perspectives on student experience of assessment in higher education. En A. Filer (Ed.), *Assessment: Social Practice and Social Product* (pp. 151-67). London and New York: Routledge Falmer.
- JAY, M. (1996). *The Dialectical Imagination*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- JONES, A. (2009). Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58 (2), 175-91.
- (2013). There is nothing generic about graduate attributes: Unpacking the scope of context. *Journal of Further and Higher Education*, 37 (5), 591-605.
- KELLY, E. (2001). Editor's Foreword. En J. Rawls (Ed.), *Justice as Fairness: A Restatement* (pp. xi-xiii). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- KELLY, P. (1998). Contractarian social justice: An overview of some contemporary debates. En D. Boucher & P. Kelly (Eds), *Social Justice: From Hume to Walzer* (pp. 181-99). London and New York: Routledge.
- KENNY, J. D. J., & FLUCK, A. E. (2014). The effectiveness of academic workload models in an institution: A staff perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36 (6), 585-602.
- KNIGHT, P. (1995). Introduction. En P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 13-23). London: Kogan Page.
- (2000). The value of a programme-wide approach to assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 237-51.
- (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27 (3), 275-86.
- (2006). The local practices of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 435-52.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEATHWOOD, C. (2005). Assessment policy and practice in higher education: Purpose, standards and equity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 307-24.
- LOVETT, F. (2011). *Rawls's «A Theory of Justice»*. London: Bloomsbury.
- LUM, G. (2012). Two concepts of assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 589-602.

- MACLELLAN, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 307-18.
- MALCOLM, J., & ZUKAS, M. (2009). Making a mess of academic work: Experience, purpose and identity. *Teaching in Higher Education*, 14 (5), 495-506.
- MALOUFF, J. M., STEIN, S. J., BOTHMA, L. N., COULTER, K., & EMMERTON, A. J. (2014). Preventing halo bias in grading the work of university students. *Cogent Psychology*, 1 (1).
- MARCELO, G. (2013). Recognition and critical theory today: An interview with Axel Honneth. *Philosophy and Social Criticism*, 39 (2), 209-21.
- MARINCE, F., & GIBBS, P. (2009). *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- MARSH, B. (2004). **Turnitin.com** and the scriptural enterprise of plagiarism detection. *Computers and Composition*, 21 (4), 427-38.
- MCARTHUR, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 15 (5), 493-504.
- (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30 (6), 737-49.
- (2012). Against standardised experience: Leaving our marks on the palimpsests of disciplinary knowledge. *Teaching in Higher Education*, 17 (4), 485-96.
- (2013). *Rethinking Knowledge in Higher Education: Adorno and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- (2014). The learning-feedback-assessment Triumvirate: Reconsidering failure in pursuit of social justice. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 173-94). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MCARTHUR, J., & HUXHAM, M. (2011). Sharing control: A partnership approach to curriculum design and delivery, ESCalate, Higher Education Academy Education Subject Centre.
- (2013). Feedback unbound: From master to usher. En S. Merry, D. Carless, M. Price, & M. Taras (Eds), *Reconceptualising Feedback in Higher Education*. London: Routledge.
- MCARTHUR, J., HUXHAM, M., HOUNSELL, J., & WARSOP, C. (2011). Tipping out the boot grit: The use of on-going feedback devices to enhance feedback dialogue, ESCalate, Higher Education Academy Education Subject Centre. Recuperado de <http://escalate.ac.uk/7686>
- MCCONLOGUE, T. (2012). But is it fair? Developing students' understanding of grading complex written work through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 113-23.
- McKEEVER, L. (2006). Online plagiarism detection services-saviour or scourge? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (2), 155-65.
- MCLEAN, M. (2006). *Pedagogy and the University*. London and New York: Continuum.
- MCLEAN, M., ABBAS, A., & ASHWIN, P. (2013). A Bernsteinian view of learning and teaching undergraduate sociology-based social science. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5 (2), 32-44.
- MORGAN, A. (2014). The happiness turn: Axel Honneth, self-reification and «sickness unto health». *Subjectivity*, 7 (3), 219-33.
- NESBIT, P. L., & BURTON, S. (2006). Student justice perceptions following assignment feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (6), 655-70.
- NICOLINI, D. (2012). *Practice Theory, Work, & Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- NORDBERG, D. (2008). Group projects: more learning? Less fair? A conundrum in assessing postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 481-92.
- NORTON, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: A case study in psychology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 687-702.
- NUS. (2008). Mark my words, not my name. Recuperado de <http://www.nus.org.uk/en/news/mark-my-words-not-my-name/>
- NUSSBAUM, M. C. (2006). *Frontiers of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. esp.: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2012).
- (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. esp.: *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós, 2012).

- O'NEILL, M., & WILLIAMSON, T. (2012). Introduction. En M. O'Neill & T. Williamson (Eds), *Property-Owning Democracy: Rawls and beyond* (pp. 1-14). Chichester: Wiley-Blackwell.
- ORR, S. (2010). Collaborating or fight for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 301-13.
- OWEN, C., STEFANIAK, J., & CORRIGAN, G. (2010). Marking identifiable scripts: Following up student concerns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (1), 33-40.
- PABIAN, P. (2015). Why «cheating» research is wrong: New departures for the study of student copying in higher education. *Higher Education*, 69, 809-21.
- PARKER, J. (2005). A Mise-en-Scène for the Theatrical University. En R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University* (pp. 151-64). Maidenhead, UK: Open University Press.
- PENKETH, C., & BEAUMONT, C. (2014). «Turnitin said it wasn't happy»: Can the regulatory discourse of plagiarism detection operate as a change artefact for writing development? *Innovations in Education and Teaching International*, 51 (1), 95.
- PETERSEN, A., & WILLIG, R. (2002). An interview with Axel Honneth: The role of sociology in the Theory of Recognition. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 265-77.
- PROUD, S. (2015). Resits in higher education: Merely a bar to jump over, or do they give a pedagogical «e.g. up»? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (5), 681-97.
- PROUST, M. (2006). *Remembrance of Things Past, volume 2*. Ware, UK: Wordsworth Editions, I first found this quote through Rowland, S. (2006). *The Enquiring University*, Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- QAA. (2016). Assessment of students and the recognition of prior learning. En *UK Quality Code for Higher Education*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. esp.: *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1979).
- (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. esp.: *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós, 2008).
- RECKWITZ, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243-63.
- RICHARDSON, P. W. (2004). Reading and writing from textbooks in higher education: A case study from economics. *Studies in Higher Education*, 29 (4), 505-21.
- ROSE, N. (1997). Assembling the modern self. En R. Porter (Ed.), *Rewriting the Self: Histories from the Renaissance to the Present* (pp. 224-48). London and New York: Routledge.
- ROSSLER, B. (2010). Work, recognition, emancipation. En B. van den Brink & D. Owen (Eds), *Recognition and Power: Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory* (pp. 135-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- ROWLAND, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- RUST, C., PRICE, M., & O'DONOVAN, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 147-64.
- SADLER, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-44.
- (2002). Ah!... So that's «quality». En P. Schwartz & G. Webb (Eds), *Assessment: Case Studies, Experience and Practice from Higher Education* (pp. 130-6). London: Kogan Page.
- (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 175-94.
- (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 387-92.
- (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 159-79.
- (2010a). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in*

- Higher Education*, 35 (5), 535-50.
- (2010b). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (6), 727-43.
 - (2011). Academic freedom, achievement standards and professional identity. *Quality in Higher Education*, 17 (1), 85-100.
 - (2014a). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 67 (3), 273-88.
 - (2014b). Learning from assessment events: The role of goal knowledge. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 152-72). Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - SAMBELL, K., & MCDOWELL, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 391-402.
 - SAMBELL, K., MCDOWELL, L., & BROWN, S. (1997). «But is it fair?»: An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 349-71.
 - SAMBELL, K., MCDOWELL, L., & MONTGOMERY, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.
 - SANDBERG, F., & KUBIAK, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education*, 35 (3), 351-65.
 - SCHATZKI, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - (2001a). Introduction: Practice theory. En T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Eds), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 1-14). Abingdon, UK: Routledge.
 - (2001b). Practice mind-ed orders. En T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Eds), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 42-55). Abingdon, UK: Routledge.
 - (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*: University Park: Pennsylvania State University Press.
 - (2005). The sites of organisations. *Organization Studies*, 26 (3), 465-84.
 - (2010). *The Timespace of Human Activity: On performance, Society, and History as Intermediate Teleological Events*. Lanham, MD: Lexington Books.
 - (2013). A primer on practices. En J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (pp. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers.
 - SEN, A. (2007). *Identity and Violence*. London: Penguin. (Trad. esp.: *Identidad y violencia*. Madrid: Katz Editores, 2007).
 - (2010). *The Idea of Justice*. London: Penguin. (Trad. esp.: *La idea de la justicia*. Barcelona: Taurus, 2010).
 - SHARP, K., & EARLE, S. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 191-9.
 - SHAY, S. (2004). The assessment of complex performance: A socially situated interpretive act. *Harvard Educational Review*, 74 (3), 307-29.
 - (2008). Beyond social constructivist perspectives on assessment: The centring of knowledge. *Teaching in Higher Education*, 13 (5), 595-605.
 - SHORE, C., & WRIGHT, S. (2000). Coercive accountability: The rise of audit culture in higher education. En M. Strathern (Ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (pp. 57-89). Abingdon, UK: Routledge.
 - SHOVE, E., PANTZAR, M., & WATSON, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and How It Changes*. London: Sage.
 - SIMONITE, V. (2003). The impact of coursework on degree classifications and the performance of individual students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5), 459-70.
 - SMITHERS, R. (1999). NUS claims racial bias in exams. Recuperado de <http://www.theguardian.com/uk/1999/mar/10/rebeccasmithers>
 - STEFANI, L. J. (1998). Assessment in Partnership with Learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 339-50.

- STOWELL, M. (2004). Equity, justice and standards: Assessment decision making in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 495-510.
- STOWELL, M., FALAHEE, M., & WOOLF, H. (2016). Academic standards and regulatory frameworks: Necessary compromises? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (4), 515-31.
- STRATHERN, M. (2000). New accountabilities: Anthropological studies in audit, ethics and the academy. En M. Strathern (Ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (pp. 1-18). Abingdon, UK: Routledge.
- SWANN, J. (1997). How can we make better plans? *Higher Education Review*, 30 (1), 37-53.
- TARAS, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-10.
- (2008). Assessment for learning: Sectarian divisions of terminology and concepts. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), 389-97.
- TAU, B. (2010). **Turnitin.com** turns profit on students' work. *The Georgetown Voice*.
- TONIOLATTI, E. (2009). From critique to reconstruction: On Axel Honneth's Theory of Recognition and its critical potential. *Critical Horizons*, 10 (3), 371-90.
- TROWLER, P. (2008). *Cultures and Change in Higher Education*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- TROWLER, P., SAUNDERS, M., & BAMBER, V. (2009). Enhancement theories. En V. Bamber, P. Trowler, M. Saunders & P. Knight (Eds), *Enhancing Learning, Teaching, Assessment and Curriculum in Higher Education: Theory, Cases, Practices* (pp. 7-15). Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- TURNITIN[®]. (2014). iParadigms acquires Ephorus to support international expansion. Recuperado de <https://www.turnitin.com/press/iparadigms-acquires-ephorus-to-support-international-expansion>
- (2015a). Global study by Turnitin shows 30 percent drop in unoriginal writing in higher education; Digital feedback tools grow by triple digits.
- (2015b). Turnitin makes two executive appointments to support product expansion and global growth. Recuperado de <https://www.turnitin.com/press/turnitin-makes-two-executive-appointments-to-support-product-expansion-and-global-growth>
- UNIVERSITY OF TORONTO STUDENTS' UNION. (s.f.). **Turnitin.com**. Recuperado de <https://www.utsu.ca>
- VOICE, P. (2011). *Rawls Explained: From Fairness to Utopia*. Chicago and La Salle, IL: Open Court.
- VY, T. T., & DALL'ALBA, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conception. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (7), 778-91.
- WARIN, J. (2010). *Stories of Self: Tracking Children's Identity and Wellbeing through the School Years*. Stoke-on-Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- WELCH, D., & WARDE, A. (2017). How should we understand general understandings? En A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Eds), *The Nexus of Practices* (pp. 183-96). Abingdon, UK: Routledge.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. esp.: *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós, 2011).
- WILLIG, R. (2012). Grammatology of modern recognition orders: An interview with Axel Honneth. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 13 (1), 145-9.
- WILSON, M. J., DIAO, M. M., & HUANG, L. (2015). «I'm not here to learn how to mark someone else's stuff»: An investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (1), 15-32.
- WINCH, C. (2002). Work, well-being and vocational education: The ethical significance of work and preparation for work. *Journal of Applied Philosophy*, 19 (3), 261-71.
- WOELERT, P., & YATES, L. (2015). Too little and too much trust: Performance measurement in Australian higher education. *Critical Studies in Education*, 56 (2), 175-89.
- WORTH, N. (2014). Student-focused assessment criteria: Thinking through best practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 38 (3), 361-72.
- YORKE, M. (2008). *Grading Student Achievement in Higher Education: Signals and Shortcomings*. New York: Routledge.

- YORKE, M., WOOLF, H., STOWELL, M., ALLEN, R., HAINES, C., REDDING, M., SCURRY, D., TAYLOR-RUSSEL, G., TURNBULL, W., & WALKER, L. (2008). Enigmatic variations: Honours degree assessment regulations in the UK. *Higher Education Quarterly*, 62 (3), 157-80.
- YOUNG, M. (2008). *Bringing Knowledge Back in*. London and New York: Routledge.
- ZAHER, R. (2012). Democracy in the Israeli education system: The case of the English matriculation exam. *Intercultural Education*, 23 (6), 527-40.
- ZURN, C. (2015). *Axel Honneth*. Cambridge: Polity Press.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel A. Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMINS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- CÔRTE VITÓRIA, M. I.: *La escritura académica en la formación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EVANS, L.: *Catedráticos de Universidad. De líderes académicos a académicos que lideran.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*

- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MCARTHUR, J.: *La evaluación: una cuestión de justicia social.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO MARTÍN, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO NAVARRO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.– Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGU, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2019
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Bloomsbury Publishing. London
Título original: *Assessment for Social Justice. Perspectives and Practices within Higher Education*

Traducción: Carlos del Valle Caraballo

ISBN papel: 978-84-277-2600-0
ISBN ePdf: 978-84-277-2601-7
ISBN ePub: 978-84-277-2602-4

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

JOSÉ BERNARDO CARRASCO

EDUCAR SIN MANIPULAR

*Pedagogía y sensatez
para docentes y familias*

educación hoy estudios

narcea

Educar sin manipular

Carrasco, José Bernardo

9788427725539

144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Vivimos en unos tiempos que podríamos calificar de apasionantes y, a la vez, preocupantes. Los avances científico-tecnológicos corren a la par con la inseguridad interior, falta de alegría y pérdida de la propia identidad en muchas personas e instituciones. Hoy se habla por doquier de los progresos que se producen a todos los niveles y en todos los campos de la vida humana; y pretenden conjugarse con las ideologías predominantes que nos envuelven: relativismo, hedonismo, generismo... Sin embargo, la paz interior sigue siendo una asignatura pendiente. ¿Qué está pasando? ¿Por qué se produce esta paradoja? ¿Cuáles son las causas? ¿Por qué numerosos profesores y padres ignoran sus consecuencias? ¿Qué se puede hacer? Si la educación pretende, en última instancia, la plenitud personal que conduce a la felicidad, resulta evidente que la solución tiene mucho que ver con el enfoque educativo que reciba cada persona, tanto en la familia como en el centro educativo. Este libro pretende dar respuesta a dichos interrogantes a partir de un análisis serio de la realidad actual, del que se obtiene una serie de conclusiones educativas capaces de conciliar el progreso científico y técnico con la alegría derivada del mayor desarrollo personal posible.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Filosofía de la educación

Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

Opus Narcea 1983

narcea



Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan

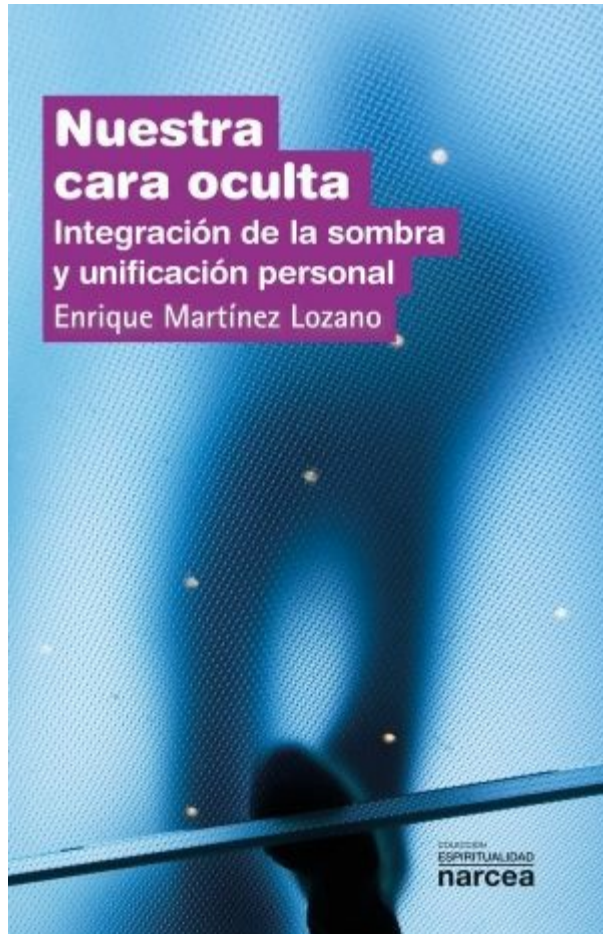
9788427723122

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Nuestra cara oculta

Martínez Lozano, Enrique

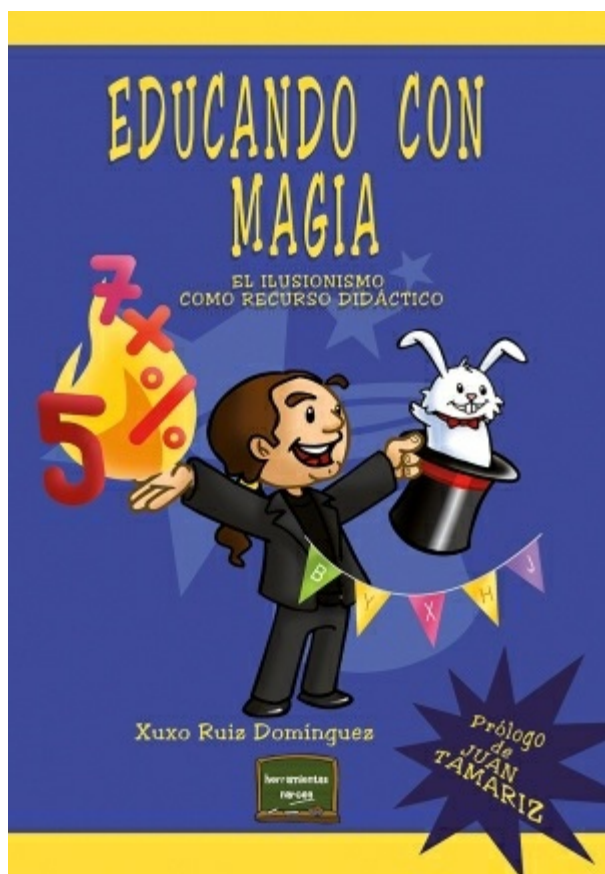
9788427722576

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Para descubrir esas zonas de sombra que hay dentro de nosotros y que a veces, ni se aceptan ni se conocen, el autor responde a preguntas tan importantes como: ¿Qué es la sombra?, ¿cómo se forma?, ¿cómo funciona?, ¿cómo se identifica?, ¿qué hacer con ella? y nos propone toda una tarea espiritual: trabajar con nuestra propia sombra de manera que podamos integrarla con lucidez y humildad para crecer como personas unificadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo

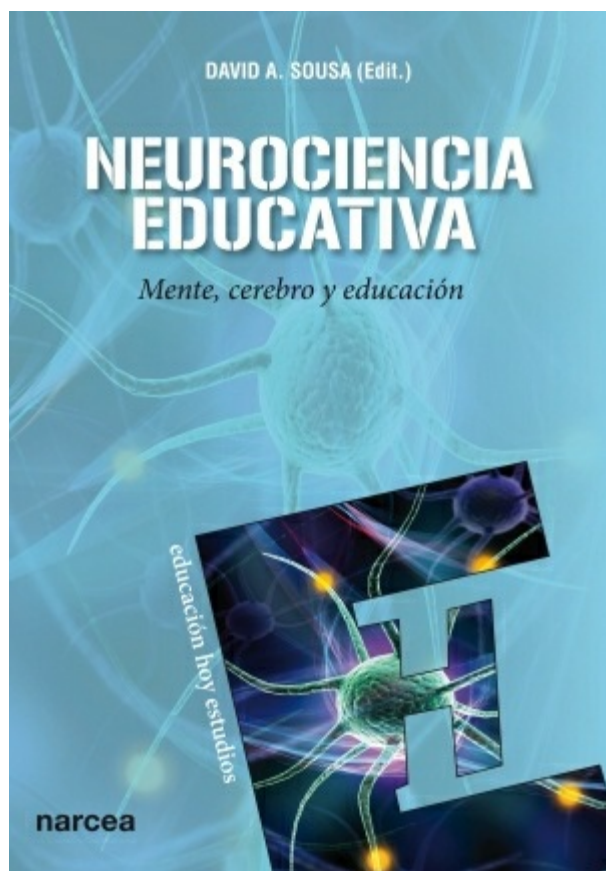
9788427723191

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia educativa

Sousa, David A.

9788427722439

193 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los grandes avances acaecidos en el campo de la neurociencia en los comienzos del siglo XXI están cambiando totalmente nuestra forma de entender cómo aprende el cerebro; por tanto, tienen que llevarnos también a entender formas nuevas en el modo de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para acercarnos a este vasto campo de la neurociencia, y descubrir sus indudables conexiones con el mundo educativo, el libro reúne una rigurosa compilación de distintas perspectivas sobre cuestiones fundamentales de la neurociencia aplicada a la enseñanza, a través de los trabajos de reconocidos pioneros en el naciente campo de la neurociencia educativa, mostrando cómo aplicar los actuales hallazgos al ámbito escolar. El libro demuestra que los docentes tienen el poder de potenciar ciertos cambios en el cerebro de sus alumnos. Por ello, ampliar sus conocimientos respecto a la neuroeducación y contar con estrategias contrastadas para su uso en el aula, facilitará que tengan más éxito a la hora de estimular y enriquecer la mente de los jóvenes estudiantes. El libro ha sido prologado por J. A. Marina, reconocido especialista en el tema.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Índice	3
PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA	5
INTRODUCCIÓN. La evaluación: una cuestión y un problema de justicia social	8
I. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	21
1. La evaluación desde la perspectiva de la justicia social	22
Introducción	22
Evaluación y equidad	23
Cómo afecta la evaluación a la vida de los estudiantes	32
Conclusión	35
2. Teorías de la justicia social	36
Introducción	36
John Rawls y la tradición del contrato social de la justicia	37
Alternativas al procedimentalismo	40
Las implicaciones para la evaluación que se derivan de los supuestos del contrato social sobre la justicia	44
Conclusión	49
3. Justicia social como reconocimiento mutuo	51
Introducción	51
Axel Honneth: la justicia como reconocimiento mutuo	51
No reconocimiento y patologías sociales	58
Conclusión	63
4. Justicia social y teoría de la práctica social	65
Introducción	65
Theodore R. Schatzki y la teoría práctica	67
Honneth y Schatzki	74
Un camino a seguir	77
II. HACIA UNA EVALUACIÓN QUE FAVOREZCA LA JUSTICIA SOCIAL	81
5. Confianza	82
Introducción	82

La «industria» del plagio	85
Calificación anónima	93
Conclusión	101
6. Honestidad	104
Introducción	104
Carga de trabajo de la calificación y sus condiciones	105
Calificar con precisión y exactitud	111
Conclusión	118
7. Responsabilidad	120
Introducción	120
Regulaciones y procedimientos	121
Conocimiento de las prácticas de evaluación y de las expectativas de los estudiantes	128
Conclusión	138
8. Perdón	141
Introducción	141
Desafiando la construcción social del fracaso	142
El perdón y el bucle de retroalimentación	147
Conclusión	154
9. Capacidad de respuesta	155
Introducción	155
Capacidad de respuesta al conocimiento	157
Capacidad de respuesta al mundo laboral	166
Conclusión	173
Conclusión. Algunas reflexiones sobre la evaluación como una cuestión de justicia social	176
Referencias bibliográficas	185
Página de créditos	197